



INFORME 2. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CUALITATIVO: PERFILES DE LAS PERSONAS GITANAS MATRICULADAS EN LA UNIVERSIDAD

PROYECTO I+D (2019-2021): *UNIROMA: Gitanas y gitanos en la universidad española: dificultades y acciones para su superación*

Junio 2022



Autoras

Ainhoa Flecha, Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell, Universitat Autònoma de Barcelona

Equipo de investigación

Ainhoa Flecha, Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell, Universitat Autònoma de Barcelona

Silvia Abad, Universidad de Córdoba

Sonia García M, Universidad de Córdoba

Tania Garcia E, Generalitat de Catalunya, Pla integral del Poble Gitano

Maria del Mar García C, Universidad de Córdoba

Ana Giménez, Universitat Jaume I

Fernando Macías, Universitat de Barcelona

Paz Peña, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Blas Segovia, Universidad de Córdoba

Marta Soler, Universitat de Barcelona

Teresa Sordé, Universitat Autònoma de Barcelona.

Financiación

Este estudio ha sido financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades, con cofinanciación de los Fondos Estructurales de la Unión Europea. (Referencia RTI2018-097879-A-100)





INTRODUCCIÓN	6
1. REVISIÓN DE LA LITERATURA	8
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
3. DISEÑO METODOLÓGICO	15
3.1. METODOLOGÍA	15
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	16
3.3. MUESTRA.....	17
4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL	20
4.1. PERFILES	20
4.2. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	24
4.2.1. FORMA DE CONVIVENCIA Y DATOS DEL HOGAR.....	24
4.2.2. SITUACIÓN LABORAL Y ECONÓMICA	24
4.2.3. RECURSOS PARA EL ESTUDIO.....	28
4.2.4. CAPITAL CULTURAL FAMILIAR	29



UNIROM
Gitanos y Gitanas en la Universidad



4.3. DATOS ACADÉMICOS.....	31
4.3.1. TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA Y VÍAS DE ACCESO.....	31
4.3.2. TITULACIONES Y CURSO.....	31
4.4. LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA.....	34
4.4.1. MOTIVACIONES.....	34
4.4.2. DEDICACIÓN ACADÉMICA.....	35
4.4.3. AUTOEFICACIA.....	39
4.4.4. PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIONISMO.....	44
4.4.5. INTERACCIÓN.....	46
4.4.6. IDENTIFICACIÓN Y DISCRIMINACIÓN.....	51
4.4.7. SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS.....	54
4.5. BARRERAS Y MEDIDAS PARA SUPERARLAS.....	58
4.6. VINCULACIÓN UNIVERSITARIA.....	60
5. <u>RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO.....</u>	63
6. <u>CONCLUSIONES.....</u>	67
<u>REFERENCIAS.....</u>	70



INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los resultados del trabajo de campo cuantitativo del proyecto **UNIROMA: Gitanas y Gitanos en la Universidad en la Universidad Española: dificultades y acciones para su superación**, financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades, con cofinanciación de los Fondos Estructurales de la Unión Europea (Referencia RTI2018-097879-A-100).

La investigación, basada en un diseño mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, tiene como objetivos identificar los perfiles de personas gitanas que estudian actualmente en la universidad, analizar las barreras a las que se enfrentan y definir acciones basadas en la evidencia para contribuir a su superación, contribuyendo así a formular recomendaciones para apoyar a este colectivo de estudiantes y aumentar sus tasas de graduación.

se basa en un diseño mixto secuencial. Durante la primera fase, se realiza un estudio cuantitativo longitudinal METODOLOGÍA. A través de este diseño se ha podido obtener información significativa y relevante sobre un tema apenas estudiado hasta el momento en el contexto español con el objetivo de informar sobre actuaciones efectivas dirigidas al éxito académico de las personas gitanas que estudian en la universidad, contribuyendo a disminuir el abandono y, por consiguiente, al incremento de las tasas de graduación universitaria.

El presente estudio contribuye así a los Objetivos de Desarrollo Sostenible centrándose en mejorar las oportunidades educativas de las comunidades que padecen mayor exclusión. En especial, se enmarca dentro del Objetivo 4, Educación de Calidad, que establece la necesidad de garantizar una educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover oportunidades de educación a lo largo de la vida para todo el mundo. En esta línea, se propone para 2030 garantizar un acceso igualitario a la educación superior para todas las personas y la eliminación de la desigualdad basada en el género y la etnia, entre otras.

Según los datos disponibles, tan sólo el 2% de la población gitana en España tiene estudios universitarios (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Pese a que se han desarrollado multitud de acciones para abordar la situación educativa de la comunidad gitana en las etapas obligatorias, no se han desarrollado esfuerzos similares en la educación universitaria.

El proyecto UNIROMA parte de la necesidad de incrementar el número de personas gitanas que se gradúan en la universidad para promover la inclusión social de la minoría étnica más numerosa en España y Europa. La realización de estudios superiores es la vía por la cual pueden acceder a profesiones cualificadas y a ámbitos de los cuales han sido tradicionalmente excluidos.

Tras la revisión de la literatura y la explicación de los objetivos y metodología, se presentan los resultados del cuestionario inicial presentando los perfiles identificados, la información sociodemográfica de la muestra, los datos académicos básicos, el análisis de la experiencia universitaria y de las barreras y medidas apuntadas que posteriormente se exploran de forma más amplia mediante el trabajo de campo cualitativo. A continuación, siguiendo la literatura previa en el ámbito de los estudios sobre educación superior, se elabora un índice de implicación universitaria. Por último, se presentan los resultados del cuestionario de seguimiento y las conclusiones.

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente estudio se enmarca en los objetivos adoptados por la Estrategia Europa 2020 en el área de educación (Comisión Europea, 2010): reducir las tasas de abandono escolar prematuro a menos del 10% y **aumentar la proporción de la población de 30 a 34 años que hayan completado la educación terciaria hasta al menos el 40%**, abordando principalmente el segundo objetivo.

El Programa de Investigación Horizonte 2020 (Comisión Europea, 2014) establece entre sus prioridades la necesidad de avanzar hacia sociedades más inclusivas, innovadoras y reflexivas mediante la identificación de acciones efectivas dirigidas a aumentar la proporción de personas que completan la educación superior, especialmente entre los grupos más vulnerables. La Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación sigue esta misma línea.

Como han señalado diversos autores (Freire, 1970; Apple & Beane, 2007; Rose & Dyer, 2008), crear las condiciones para mejorar el nivel educativo de la población constituye una oportunidad única para promover la inclusión social, reducir la pobreza y consolidar un modelo de crecimiento más sostenible. Con este objetivo, la presente propuesta busca

brindar una respuesta efectiva a la exclusión educativa que sufre uno de los grupos más vulnerables de España y Europa, la comunidad gitana.

La encuesta del CIS (Centro de Investigación Sociológica) para los hogares de la población romaní realizada en 2006 ya mostraba un nivel educativo extremadamente bajo, concluyendo que el 96,9% de los participantes en el panel tienen educación primaria o menos (CIS, 2006). En la misma línea, el estudio sobre estudiantes romaníes de educación secundaria, elaborado por la Fundación Secretariado Gitano (2013, 28), señalaba que sólo el 2% de la población gitana en España ha completado la educación superior, sin observar aumentos significativos en las generaciones más jóvenes.

En este sentido, en los últimos años, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (MSSSI, 2014) ha estado trabajando para crear sinergias con otras políticas y acciones, como el Marco para la Cooperación Europea en Educación y Formación 2020 o la Estrategia integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia (OBERAXE, 2011). Todas estas iniciativas subrayan **la educación como la clave para la inclusión social** y establecen la necesidad de aumentar la población gitana que completa estudios posobligatorios. Así, se incluye como acción estratégica la "promoción de medidas de acceso a la universidad para la población gitana, incluida la promoción de programas de becas" (MSSSI, 2014, 37).

Además, se destaca la necesidad de mejorar la formación intercultural del profesorado. Aun así, las referencias a la educación superior son escasas y vagas, de modo que se destaca la necesidad de aumentar los índices de graduación posobligatoria de la población gitana pero no propone acciones específicas orientadas a lograr este objetivo (Benson et al., 2010).

A pesar de que se ha desarrollado investigación en torno a la educación primaria y secundaria de la población gitana, se ha prestado poca atención a la educación superior. Teniendo en cuenta la baja proporción de personas gitanas que se gradúan de la universidad, existe una necesidad urgente de ampliar la investigación en esta línea. Las acciones que se están implementando en las etapas anteriores del sistema educativo para conseguir que más personas gitanas alcancen la educación superior no se traducirán en un aumento de las tasas de graduación si no van acompañadas de medidas dirigidas a apoyar a estos estudiantes una vez la alcancen. Es necesario el desarrollo de políticas enfocadas a todas las etapas educativas, no sólo a las obligatorias.

La población gitana es una de las comunidades que sufren mayor exclusión (Sordé, Flecha y Mircea, 2013). Su historia viene marcada por diversos episodios discriminatorios, entre los que se encuentran los encarcelamientos, la segregación espacial, los intentos de asimilación y la falta de reconocimiento. Todo esto ha llevado a una situación de exclusión social que se mantiene por las tasas de abandono escolar y los bajos niveles educativos (Revenga, Ringold y Martin, 2002). En 2010, año europeo para combatir la pobreza y la exclusión social, el pueblo gitano fue reconocido como uno de los grupos con mayor

riesgo de pobreza en Europa. Este contexto condiciona su acceso al mercado laboral, la vivienda, la educación y la participación política (Sánchez et al., 2005).

El punto de partida de esta investigación es la exclusión educativa de la población gitana como un problema de primer orden con graves consecuencias a medio y largo plazo. Como advierten diferentes organismos internacionales, una gran proporción de la población romaní en edad laboral carece de las credenciales académicas necesarias para optar a un empleo de calidad (Comisión Europea, 2011, 2012; Consejo Europeo, 2011; Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2012). La inclusión laboral está estrechamente relacionada con el logro educativo y varios indicadores señalan que este vínculo será aún más fuerte en el futuro. Por ejemplo, según las previsiones del Consejo Europeo, para 2020, 16 millones de puestos de trabajo complementarios requerirán altas calificaciones, mientras que la demanda de puestos con baja calificación se reducirá en 12 millones (Consejo Europeo, 2010).

Las universidades aún tienen mucho que hacer para convertirse en instituciones inclusivas e igualitarias. La Comisión Europea (2017) afirma que **el perfil de la población de estudiantes que ingresan y completan la educación superior debe reflejar la diversidad social**. Esto requiere la intervención de gobiernos, centros educativos e instituciones de educación superior. La mayor inclusividad de los sistemas de educación superior pasa por crear las condiciones necesarias para alcanzar el éxito de estudiantes de diferentes orígenes sociales. Esto va más allá de la cuestión del apoyo financiero para grupos desfavorecidos y apunta a la necesidad de garantizar campus libres de discriminación, desarrollar mecanismos dirigidos a la detección temprana de problemas, promover alternativas flexibles de estudio y el reconocimiento de la experiencia previa, entre otras medidas (Comisión Europea, 2017). En la misma línea, Friedman y Garaz (2013) enfatizan la importancia de la promoción de becas y programas de apoyo dirigidos a estudiantes gitanos para fomentar su inclusión social y la reducción de las desigualdades que sufren estas comunidades, especialmente las provenientes de familias con niveles educativos más bajos.

Al mismo tiempo, el **aumento de las tasas de graduación universitaria de la población gitana** puede tener un efecto multiplicador sobre otras áreas, ya que la educación superior es el medio a través del cual pueden lograr ocupaciones altamente calificadas que facilitarán la inclusión social de esta comunidad, mejorando su imagen social y favoreciendo su acceso a áreas de responsabilidad y toma de decisiones. De hecho, ésta es una de las razones principales que los propios romaníes esgrimen cuando se refieren a la importancia de llegar a la universidad (Laparra, 2011, 48). También es ampliamente conocido en el campo educativo el papel clave que desempeñan los **referentes** en las expectativas de los niños y niñas y, en consecuencia, en sus logros educativos (Amador, 2016). Tener un grupo inicial de graduados romaníes tiene, por tanto, un efecto multiplicador, ya que éstos se convierten en referentes de sus comunidades y aumentan las expectativas de los romaníes más jóvenes. Según la literatura, los primeros en completar estudios superiores en comunidades con poca tradición académica se convierten en referentes para toda la ciudadanía y, especialmente, para su propia comunidad y su juventud (Pérez, 2010). En resumen, el apoyo a aquellas personas gitanas que alcanzan la universidad para fomentar su graduación efectiva aparece como un aspecto crucial

que tendrá impacto en las aspiraciones educativas de los niños y niñas gitanos y facilitará su inclusión en las áreas prioritarias de trabajo, salud, vivienda y participación.

A pesar de la falta de investigación sobre el tema en España, los estudios realizados en otros países centrados en la experiencia de los estudiantes universitarios pertenecientes a minorías étnicas y/o de primera generación, señalan que afrontan **mayores dificultades que sus compañeros** (Sáenz et al., 2007; Pelco et al. 2014; Longwell-Grice et al., 2016), incluyendo mayores dificultades para navegar por el entorno universitario y comprender las expectativas académicas y los trámites burocráticos (Sáenz et al. 2007) y tasas de retención y graduación significativamente menores, en parte debido al hecho de que son, con mayor frecuencia, estudiantes a tiempo parcial, tienen responsabilidades familiares, son en promedio mayores y tienen más dificultades económicas (Hottinger y Rose, 2006). Estos factores, entre otros, dificultan la finalización de sus estudios y, en general, su experiencia dentro de la universidad.

El trabajo de campo desarrollado por el proyecto *HEIM: Higher Education Internalization and Mobility* (Danvers, 2015) analiza las trayectorias de estudiantes universitarios gitanos y señala algunas de las dificultades a las que se enfrenta este colectivo. De acuerdo con Padilla et al. (2017) el análisis de las trayectorias de éxito de la muestra española revela una serie de elementos que pueden favorecer su llegada a la universidad: la residencia en un contexto urbano no segregado, las elevadas aspiraciones educativas de las familias, el apoyo familiar y la presencia de referentes que hayan llegado a la universidad dentro de la propia familia. Las autoras enfatizan la necesidad de desarrollar más investigaciones sobre personas universitarias gitanas y fomentar su visibilización para contrarrestar la visión homogeneizadora y simplificadora que frecuentemente se da de la población romaní.

Por su parte, Garaz y Torotcoi (2017) analizan la elección de titulación que realizan los estudiantes gitanos en diferentes países del este y concluyen que estos estudiantes reproducen una **diferenciación horizontal** dentro de las áreas de estudio, puesto que la mayoría estudia carreras de ciencias sociales mientras que están infrarrepresentados en carreras STEM, que son las que más contribuyen a la empleabilidad.

El Open Society Institute (OSI, 2009), en sus propuestas para garantizar un acceso equitativo a la educación, destaca la **importancia de los programas de becas para la comunidad gitana**, como por ejemplo el programa del Roma Memorial University Scholarship Program, dirigidas a estudiantes universitarios gitanos/as.

Más allá de algunos programas de becas aislados, existe una carencia de programas realmente efectivos dirigidos a garantizar el acceso de las personas gitanas a la educación superior, tal y como reflejan los análisis de Matache (2017) y Salgado-Orellana et al. (2019)



La literatura referente a estudiantes universitarios de minorías étnicas muestra el gran estrés psicológico que experimentan estos estudiantes en su paso por la universidad, hecho que se asocia al desgaste fruto de las barreras para acceder, la discriminación que afrontan en la universidad y la presión por tener que demostrar siempre su valía y cumplir con las elevadas expectativas que sus comunidades han depositado en ellos (Kundu, 2020).

Además de las dificultades propias de pertenecer a una minoría étnica en una sociedad racista, estos estudiantes provienen frecuentemente de entornos poco familiarizados con la academia. Acumulan, por tanto, las barreras por su pertenencia a una minoría étnica con aquellas que enfrentan los estudiantes universitarios de primera generación. Por último, puesto que a menudo provienen de contextos de exclusión económica y social, afrontan mayores dificultades económicas, dependiendo de becas o de un trabajo remunerado con mayor frecuencia que el resto de estudiantes universitarios.

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos del presente proyecto de investigación son los siguientes:

- **(O.1.) OBJETIVO GENERAL 1:** Identificar los perfiles de estudiantes gitanos y gitanas en el Sistema universitario español y las barreras a las que se enfrentan.
 - (O.1.1.) Revisar la **literatura** e investigaciones previas que abordan las barreras que el estudiantado perteneciente a minorías étnicas y/o de primera generación experimenta en la educación universitaria.
 - (O.1.2.) Identificar los **perfiles** de los estudiantes gitanos y gitanas en el sistema universitario español.
 - (O.1.3.) Analizar las **dificultades** que los y las estudiantes gitanos encuentran en la Universidad Española.
 - (O.1.4.) Estudiar las necesidades específicas de las **mujeres gitanas** que estudian en la Universidad española.
- **(O.2.) OBJETIVO GENERAL 2:** Definir acciones de éxito basadas en la evidencia que contribuyan a superar dichas barreras conduciendo, en consecuencia, a aumentar las tasas de graduación universitaria de este colectivo.
 - (O.2.1.) Identificar **acciones de éxito** que se hayan implementado en instituciones universitarias a nivel nacional o internacional para apoyar a estudiantes pertenecientes a minorías culturales y/o de primera generación.



(O.2.2.) Definir **orientaciones** para que el sistema universitario español pueda implementar medidas encaminadas a apoyar a las y los estudiantes gitanos, contribuyendo así a incrementar sus tasas de graduación.

(O.2.3.) **Difundir** los resultados del Proyecto para garantizar su impacto científico, social y político.

En concreto, este informe presenta los resultados del trabajo de campo cuantitativo, que se centra en identificar los perfiles de personas gitanas que se encuentran actualmente en la universidad española (O.1.2.) así como explorar las principales dificultades a las que se enfrentan (O.1.3.), objetivo este que se ampliará durante el trabajo de campo cualitativo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en la **metodología comunicativa crítica**, la cual busca, no sólo describir la realidad, sino también contribuir a su transformación, fomentando el impacto social, político y científico de la investigación (Gómez et al. 2010). Para ello, se basa en aportaciones teóricas como las de Habermas, Mead, Schütz o Garfinkel. La metodología comunicativa crítica parte de la concepción de las personas como agentes sociales, capaces de lenguaje y acción, que contribuyen a la creación de conocimiento, rompiendo con la tradicional jerarquía interpretativa y buscando un diálogo entre investigadores, usuarios y otros actores implicados en las realidades estudiadas. Los agentes sociales son actores clave en todo el proceso de investigación, participando en todas las etapas desde el diseño inicial, desarrollo del trabajo de campo, análisis y formulación de las conclusiones.

En esta investigación, la participación de los agentes sociales se ha concretado en diversos mecanismos, entre los cuales destaca el **Consejo Asesor**, formado por los agentes implicados, que ha supervisado el desarrollo del proyecto en todas sus fases. En este estudio, el Consejo Asesor está formado por personas gitanas que están estudiando en la universidad, representantes de asociaciones gitanas y personas con experiencia en gestión universitaria. Su contribución ha sido clave tanto para el diseño del trabajo de campo y herramientas de recogida de datos como para la identificación de los perfiles y reclutamiento y la formulación de conclusiones.

Para la realización de este estudio se ha partido de un **diseño mixto secuencial** que ha constado de una primera recogida de datos cuantitativos y una segunda de datos

cuantitativos. Dada la ausencia de estudios focalizados en las personas gitanas que cursan estudios universitarios en nuestro país, se diseñó una primera fase exploratoria consistente en la revisión de la literatura y la administración de un cuestionario *online* a personas gitanas que estuviesen matriculadas en estudios universitarios en el momento. A partir de los datos obtenidos, se identificaron los perfiles de estudiantes universitarios que sirvieron como base para la selección de la muestra del estudio cualitativo. En este informe se presentan los resultados del trabajo de campo cuantitativo, que incluye un estudio longitudinal que se ha desarrollado en dos vueltas, la primera entre mayo y julio de 2020, que obtuvo 98 respuestas válidas, y la segunda, realizada entre abril y mayo de 2022, que obtuvo 51 respuestas.

Los datos obtenidos del estudio cuantitativo, conjuntamente con la revisión de la literatura y el diseño cualitativo, constituirán la base para la formulación de recomendaciones para contribuir a la mejora de la experiencia universitaria de los estudiantes gitanos, reducir el abandono y, en consecuencia, aumentar las tasas de graduación de este colectivo.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para el desarrollo del estudio longitudinal se han elaborado dos instrumentos, un cuestionario inicial y un cuestionario de seguimiento, ambos administrados en formato *online*. Para el **diseño del cuestionario inicial**, el equipo de investigación contó con la colaboración del Consejo Asesor y, muy especialmente, con CampusRom – Red Gitana Universitaria, asociación que agrupa a estudiantes romaníes. Para hacerlo, se partió de cuestionarios previos sobre trayectorias universitarias en general y sobre estudiantes de minorías étnicas en particular, como el *Student Experience Survey* (Times Higher Education, 2018); el cuestionario de caracterización psicopedagógica del estudiante universitario (Márquez y Ordaz, 2014); el cuestionario CEVEAPEU (Gargallo et al., 2009); el NSSE (Center for Postsecondary Research, 2019) o el *First Generation College Survey* (Students for Education Reform, 2017). El cuestionario fue validado mediante pilotaje para garantizar su viabilidad, fiabilidad y validez, así como para ajustar el tiempo requerido para su cumplimentación. Tras introducir las modificaciones oportunas, se generó el cuestionario final, que consta de los siguientes bloques temáticos:

- Trayectoria académica previa y vías de acceso.
- Compaginación con otras actividades.
- Estudios actuales:
 - Ámbito académico
 - Interacción social
 - Reconocimiento cultural
- Dificultades

- Medidas
- Preguntas sociodemográficas

El **questionario de seguimiento**, dirigido a conocer el progreso de los estudiantes inicialmente entrevistados en relación con sus estudios universitarios, se centró en saber si aún seguían estudiando o si por el contrario se habían graduado o habían abandonado, así como en recoger las principales dificultades enfrentadas.

3.3. MUESTRA

En relación al **muestreo**, la no recogida de datos étnicos en España impide realizar un estudio de este tipo mediante muestreo probabilístico. Siguiendo la línea de los estudios sobre muestreo con poblaciones de difícil acceso (Schanze y Zins, 2019; Salamonska y Czeranowska, 2018; Couper, 2011) y, con el objetivo de identificar los perfiles de estudiantes de etnia gitana presentes en la universidad española, se optó por un **muestreo de bola de nieve**. Así, las personas participantes fueron inicialmente reclutadas mediante contactos con asociaciones gitanas y se utilizó a estas primeras para llegar a más individuos.

Siendo una población tan pequeña, dado que según estimaciones hay en España unas 800.000 personas gitanas y tan sólo en torno al 1-2% realiza estudios universitarios, la obtención de respuestas por parte del perfil objeto de este estudio (personas gitanas matriculadas en estudios universitarios) comportó grandes dificultades, constituyendo este aspecto una de las grandes limitaciones de este estudio.

La segunda dificultad, como es frecuente en estudios longitudinales, provino del hecho de conseguir que aquellas personas que completaron el cuestionario inicial cumplimentasen el cuestionario de seguimiento.

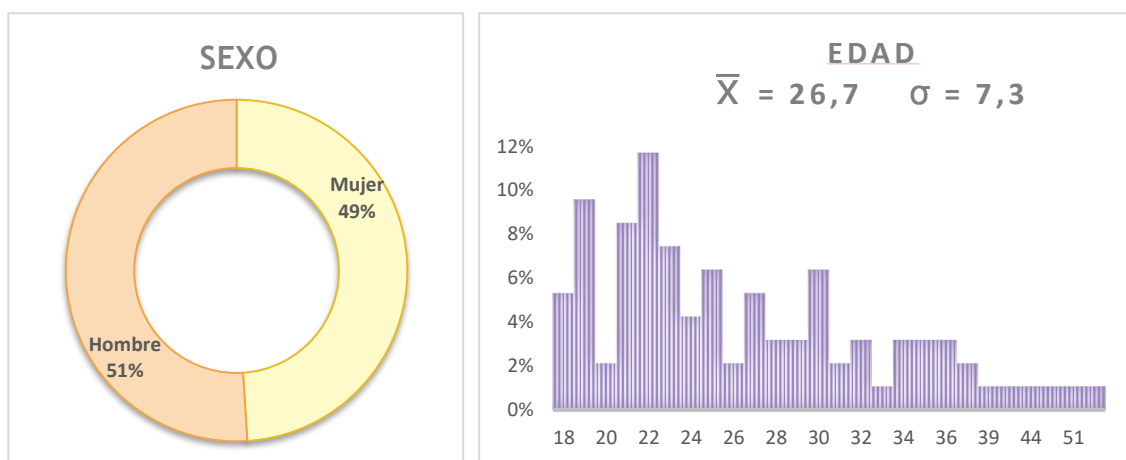
Así, el cuestionario inicial fue administrado entre mayo y julio de 2020 obteniéndose un total de 98 respuestas válidas. En cuanto al cuestionario de seguimiento, fue administrado en 2022 y se obtuvieron 51 respuestas válidas, es decir, el 52% de la muestra inicial.

La muestra incluye 98 personas gitanas que en el momento de realizar la encuesta estaban matriculadas en estudios reglados en alguna universidad española. Se obtuvieron respuestas de 33 universidades y 12 comunidades autónomas, destacando entre ellas Catalunya (42%), Andalucía (22%) y Comunitat Valenciana (10%).

	Frecuencia	Porcentaje válido
Cataluña	39	42,9%
Andalucía	20	22,0%
Comunitat Valenciana	9	9,9%
Aragón	5	5,5%
Comunidad de Madrid	5	5,5%

País Vasco	4	4,4%
Castilla y León	3	3,3%
Castilla - La Mancha	2	2,2%
Canarias	1	1,1%
Cantabria	1	1,1%
Galicia	1	1,1%
Navarra	1	1,1%
Total	91	100,0%

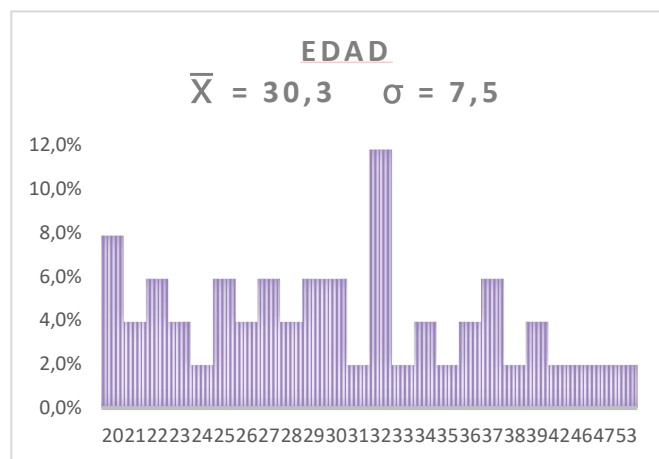
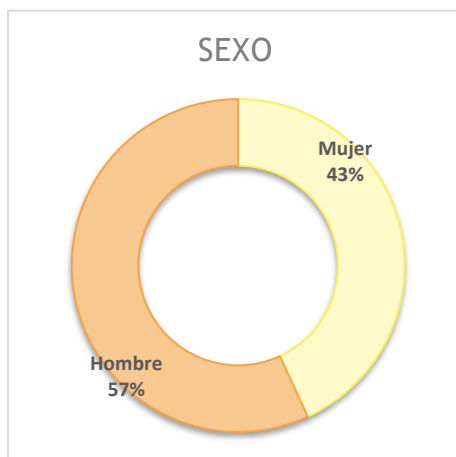
En cuanto a la distribución por edad y sexo, la muestra está formada por un **51% de hombres y un 49% de mujeres**, con una media de edad de **26,7 años** (desviación típica de 7,3 años) sin diferencias significativas por sexo (media de 26,28 años para las mujeres y 27,06 para los hombres).



En cuanto a la segunda vuelta, se obtuvieron 51 respuestas de 9 Comunidades Autónomas destacando las provenientes de Catalunya (52,9%) y Comunidad Valenciana (23,5%).

	Frecuencia	Porcentaje válido
Cataluña	27	52,9%
Andalucía	2	3,9%
Comunitat Valenciana	12	23,5%
Aragón	3	5,9%
Comunidad de Madrid	2	3,9%
País Vasco	2	3,9%
Castilla y León	1	2,0%
Canarias	1	2,0%
Cantabria	1	2,0%
Total	91	100,0%

En esta ocasión la distribución por sexo refleja una mayor presencia de hombres, con un **57% frente al 43% de mujeres**, y una **media de 30,3 años** con una desviación típica de **7,5 años**.





4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL

Tal y como se ha señalado en la revisión de la literatura, en España no disponemos de estudios sobre población gitana en la universidad. Dicha laguna requería la realización de una primera aproximación exploratoria al campo, que permitiese obtener datos sobre los perfiles de las personas universitarias que están cursando estudios universitarios en nuestro país. A continuación se presentan los resultados del estudio cuantitativo, incluyendo tanto el cuestionario inicial como la segunda vuelta.

4.1. PERFILES

La literatura disponible en educación superior distingue entre estudiantes tradicionales – quienes se incorporan a la universidad inmediatamente tras acabar la secundaria y cuya actividad principal es el estudio -no tienen cargas familiares y no trabajan o lo hacen a tiempo parcial- y estudiantes no tradicionales, que serían aquellas personas que difieren en edad o situación vital de la mayoría de los estudiantes universitarios. Concretamente, el *National Center for Education Statistics* (US Department of Education, 2002) define a los estudiantes no tradicionales como aquellos que cumplen cualquiera de las siguientes condiciones:

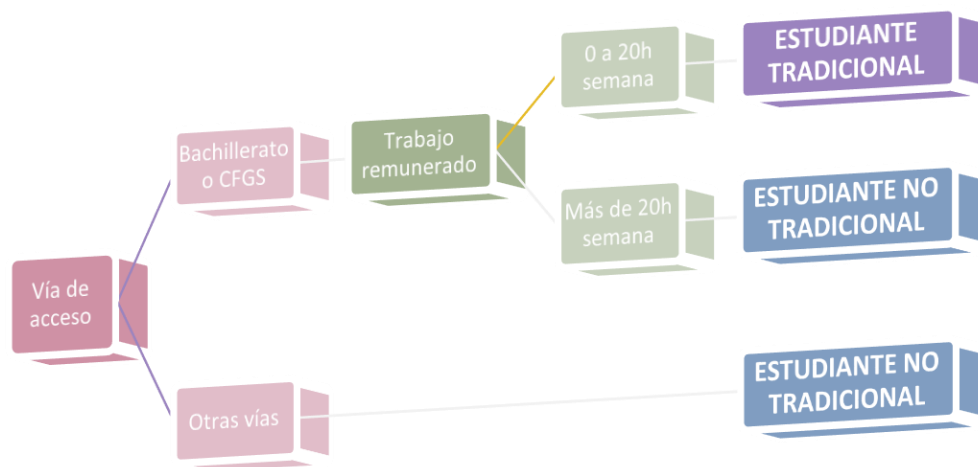
- Incorporación tardía
- Asiste a la universidad a tiempo parcial
- Compatibiliza los estudios con un trabajo a tiempo completo
- Es económicamente independiente
- Tiene personas dependientes a su cargo
- No tiene titulación de educación secundaria

Esta distinción es altamente relevante puesto que nuestras universidades están pensadas y diseñadas para estudiantes tradicionales, que no están emancipados/as y cuya actividad principal es estudiar. La rigidez de las estructuras universitarias dificulta la trayectoria universitaria de otros perfiles de estudiante, incrementando la desigualdad educativa al favorecer a quienes disponen de medios suficientes –por lo general, provistos por las familias- para poder dedicarse en exclusiva a los estudios. Esto es de especial relevancia para la comunidad gitana ya que, al tratarse de un colectivo con importantes carencias económicas, es infrecuente que puedan ser mantenidos por sus familias mientras se dedican en exclusiva a la universidad.

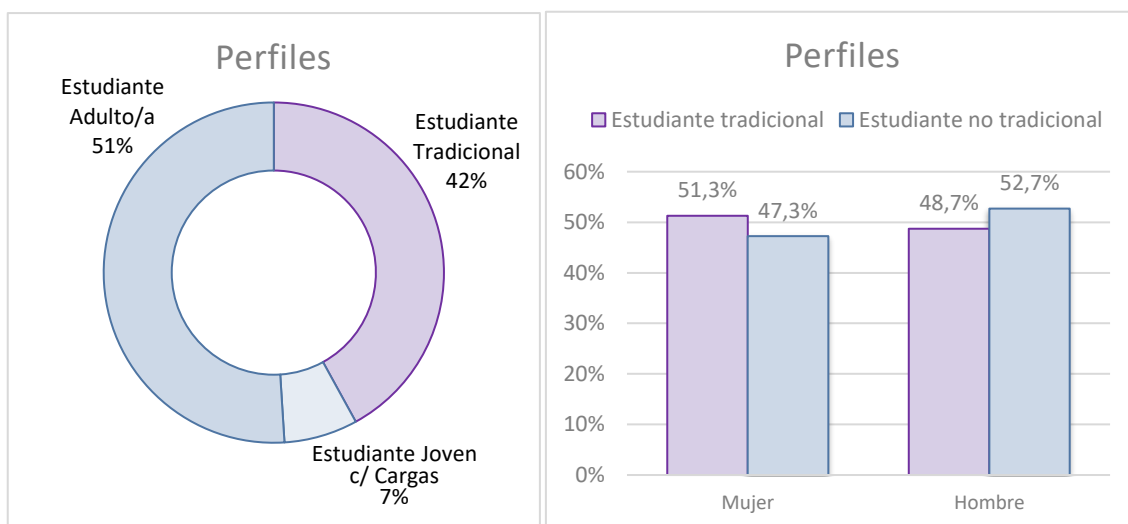
A partir del análisis de los datos obtenidos, identificamos entre los participantes de la encuesta la presencia de estudiantes tradicionales y dos perfiles principales de estudiantes no tradicionales. Por una parte, estudiantes que se han incorporado de forma tardía a la universidad y que, a menudo, compatibilizan los estudios con otras responsabilidades familiares y/o laborales. Nos referiremos a este colectivo como estudiantes adultos/as. Por otra parte, encontramos estudiantes que se han incorporado a la universidad a una edad temprana por las vías mayoritarias –bachillerato o CFGS- pero que compatibilizan la universidad con un empleo a tiempo completo.

Tal y como muestra el siguiente esquema, para este estudio se ha operativizado de la siguiente forma:

- **ESTUDIANTE TRADICIONAL:** Estudiantes que han accedido a la universidad entre los 17 y los 24 años a través de las vías de acceso de bachillerato o CFGS, que no tienen responsabilidades familiares y que no trabajan o lo hacen a tiempo parcial (menos de 20h semanales).
- **ESTUDIANTE NO TRADICIONAL:** En esta categoría se incluyen (A) estudiantes que han accedido a la universidad a partir de los 25 años a través del acceso para mayores de 25, mayores de 40 o mayores de 45 y (B) estudiantes que han accedido a la universidad por las vías mayoritarias pero que trabajan más de 20h.



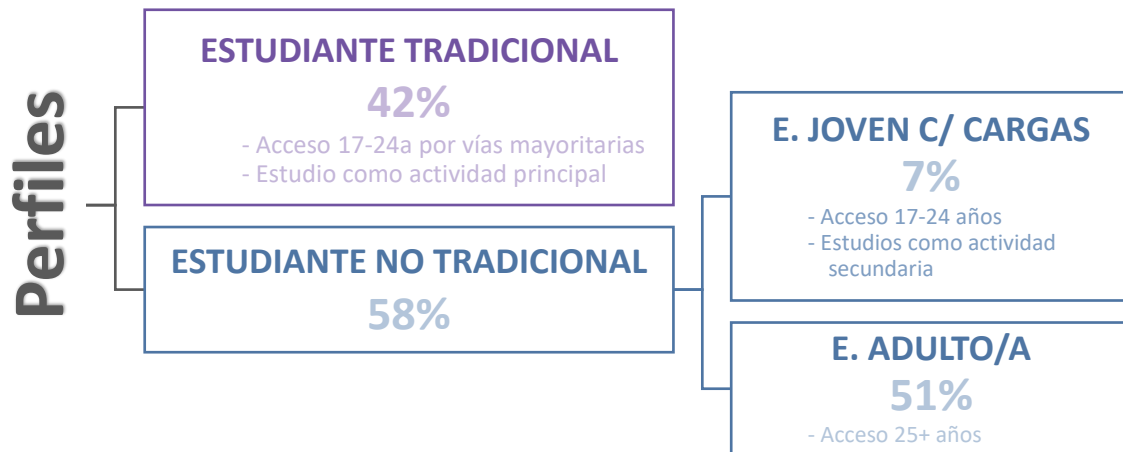
La muestra obtenida está configurada por un 42% de estudiantes tradicionales y un 58% de estudiantes no tradicionales, divididos en estudiantes adultos/as (51%) y estudiantes jóvenes que compatibilizan estudios con un trabajo de más de 20h semanales (7%).



Los estudiantes no tradicionales de la muestra tienen una **media de edad** de 31 años, mientras que la de los tradicionales es de 21. En cuanto a la distribución por sexo, si bien no se observan grandes diferencias, entre las mujeres encontramos un porcentaje ligeramente superior de estudiantes tradicionales.

En consecuencia, observamos que se trata de un colectivo de estudiantes que es, en términos generales, de más edad, tiene más responsabilidades familiares y laborales y

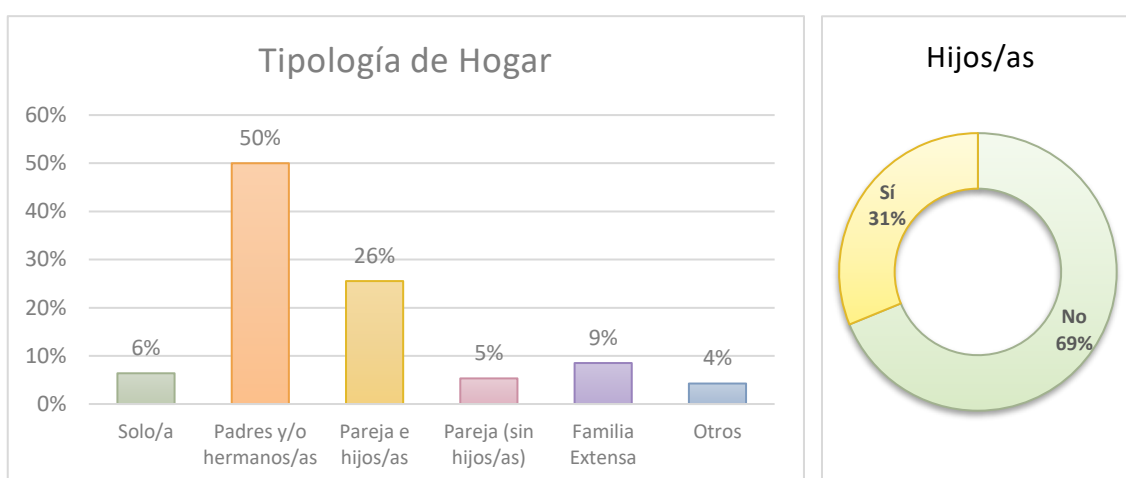
proviene de familias con bajos niveles educativos y recursos económicos limitados. Estos datos son consistentes tanto con los estudios sobre la situación de la población gitana en España (MSSSI, 2014) como con la literatura internacional sobre estudiantes universitarios de minorías étnicas y/o primera generación (Hottinger y Rose, 2006).



4.2. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

4.2.1. FORMA DE CONVIVENCIA Y DATOS DEL HOGAR

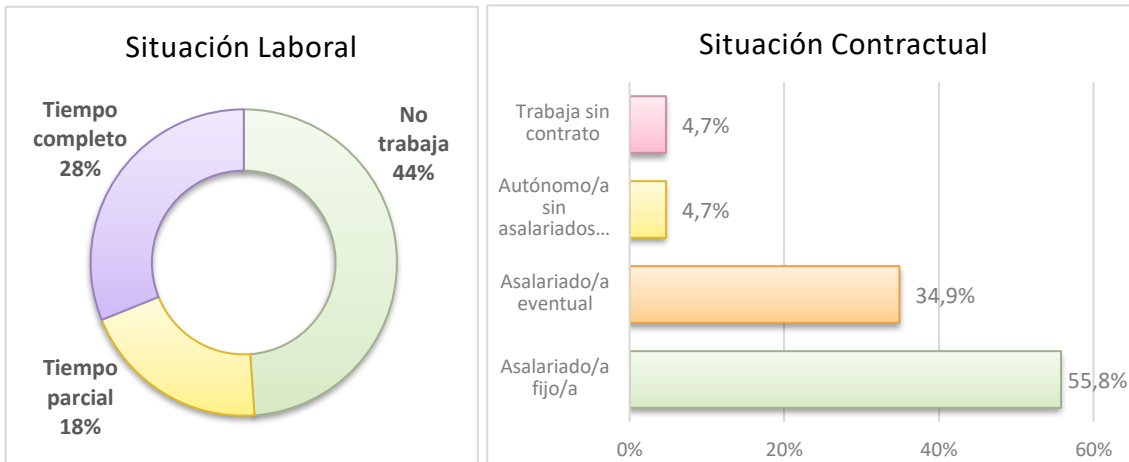
La mayoría de los estudiantes de la muestra viven con sus padres y/o hermanos/as (50%). No obstante, la proporción de estudiantes emancipados/as alcanza casi la mitad de la muestra, si tenemos en cuenta que el 31% vive en pareja (26% con hijos/as y 5% sólo con la pareja) y un 6% vive solo/a. Teniendo en cuenta que las responsabilidades familiares constituyen una dificultad para el seguimiento de estudios tanto por la dedicación horaria que suponen como porque aumenta la necesidad de generar recursos económicos propios, es relevante constatar que el 31% de estudiantes de la muestra tiene hijos/as.



Cabe destacar también que, en general, los participantes viven en **unidades familiares grandes**, con un promedio de 4,26 miembros y una desviación estándar de 1,73.

4.2.2. SITUACIÓN LABORAL Y ECONÓMICA

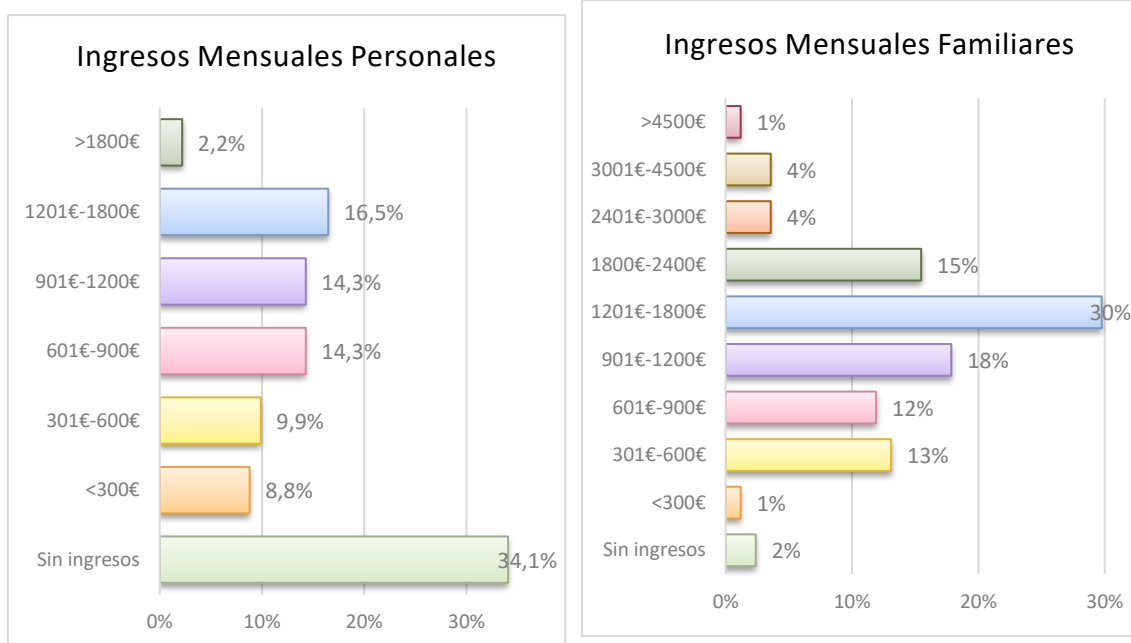
El 46% de las personas participantes trabaja, bien sea a tiempo parcial (18%) o a tiempo completo (28%). Respecto a la situación contractual, el 56% tienen contrato indefinido mientras que un 35% tiene contrato temporal. A estos, habría que añadir casi un 5% de autónomos y el mismo porcentaje de personas que trabajan sin contrato.



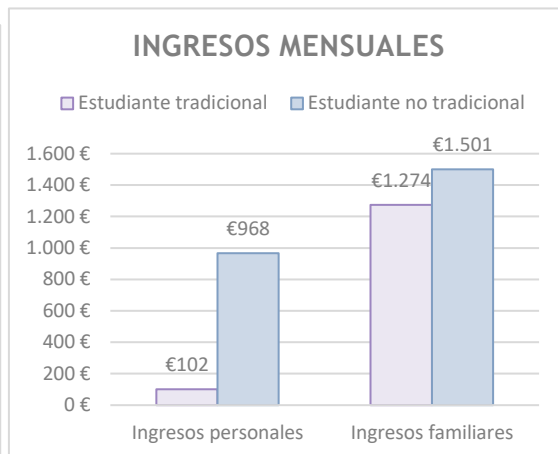
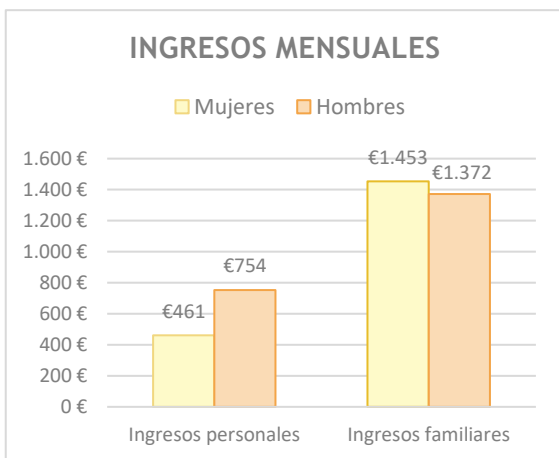
La siguiente tabla recoge las ocupaciones según clasificación de la CNAE:

OCUPACIONES Y SUBOCUPACIONES (según clasificación CNAE)	
A - Propietarios o directores de pequeños establecimientos (<10 asalariados)	1
<i>A – Sin especificar</i>	1
B - Directivos de Administraciones Públicas o Empresas de >10 asalariados	1
<i>B3 - Jefe del departamento de la actividad propia de la empresa</i>	1
C - Personal Sanitario	1
<i>C7 - Ayudante de farmacia, veterinaria o dentista</i>	1
D - Personal Docente	10
<i>D1 - Profesor de educación primaria o infantil</i>	3
<i>D6 - Profesor particular</i>	7
F - Profesional del Derecho, las Ciencias Sociales y las Artes	6
<i>F8 - Asistente social, trabajador social</i>	2
<i>F - Sin Especificar</i>	4
H - Informáticos y técnicos en Ciencias	1
<i>H7 - Técnico de control de calidad, de seguridad</i>	1
J - Otras ocupaciones propias de estudios medios o superiores	3
<i>J - Sin especificar</i>	3
K - Empleados administrativos de trato directo con el público	2
<i>K - Sin especificar</i>	2
L - Otros empleados administrativos	5
<i>L1 - Secretario de oficina, administrativo</i>	3
<i>L - Sin especificar</i>	2
M - Servicio Doméstico o de Limpieza, Cocineros y Camareros	1
<i>M1 - Servicio doméstico</i>	1
N - Dependientes, Vendedores y Agentes Comerciales	5
<i>N1 - Dependiente</i>	3
<i>N3 - Vendedor Ambulante</i>	2
O - Camioneros, repartidores, taxistas y otros conductores	1
<i>O4 - Repartidor en motocicleta, mensajero</i>	1

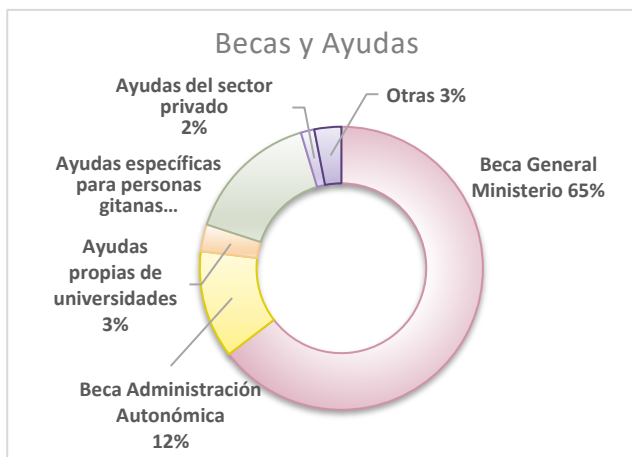
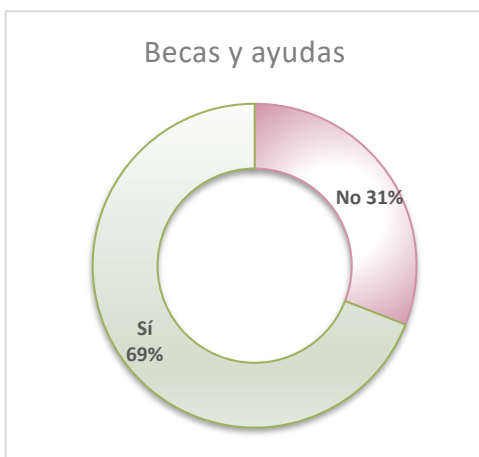
El análisis de los datos relativos a los **ingresos** arroja una situación de precariedad económica, con un promedio de ingresos familiares de 1411€ (con una desviación de 924€), que cabe poner en relación con el tamaño promedio del hogar que, como hemos mencionado anteriormente, supera los 4 miembros.



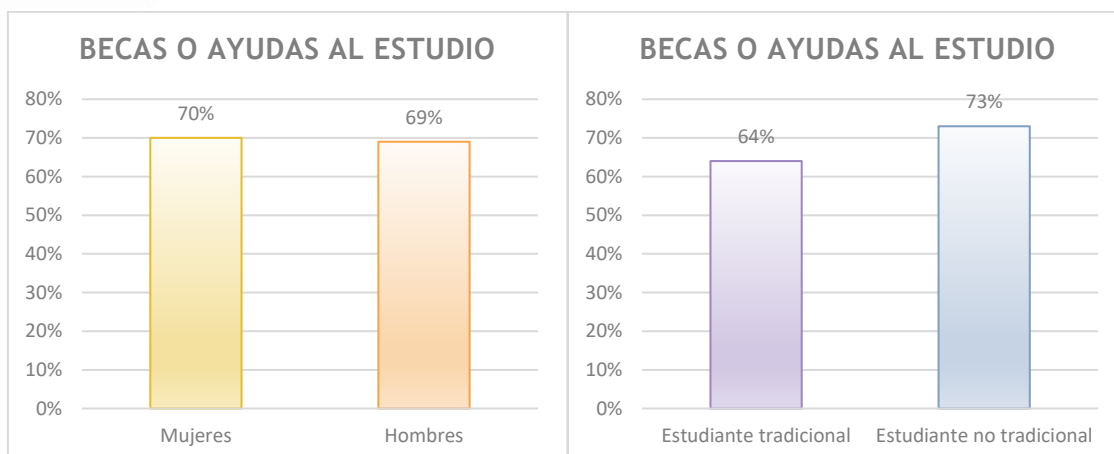
La distribución por sexo muestra que las mujeres tienen ingresos personales en promedio más bajos que los hombres mientras que viven en hogares con ingresos ligeramente superiores. En relación con el perfil de estudiante, los estudiantes no tradicionales, al ser mayores y trabajar más horas, disponen de ingresos significativamente más altos que los estudiantes tradicionales.



En consonancia con esta situación económica, observamos que el **69% recibe algún tipo de beca o apoyo al estudio**, siendo mayoritaria la beca general del Ministerio (65%). Estos datos son coherentes con la posición socioeconómica de la población gitana en España, que representa una barrera para el seguimiento de estudios postobligatorios. Además, la percepción de la beca general suele suponer para los estudiantes universitarios una presión añadida, dados los estrictos criterios académicos que se imponen para mantenerla, de difícil cumplimiento especialmente para aquellos estudiantes que tienen que compaginar los estudios con otras obligaciones laborales o familiares.



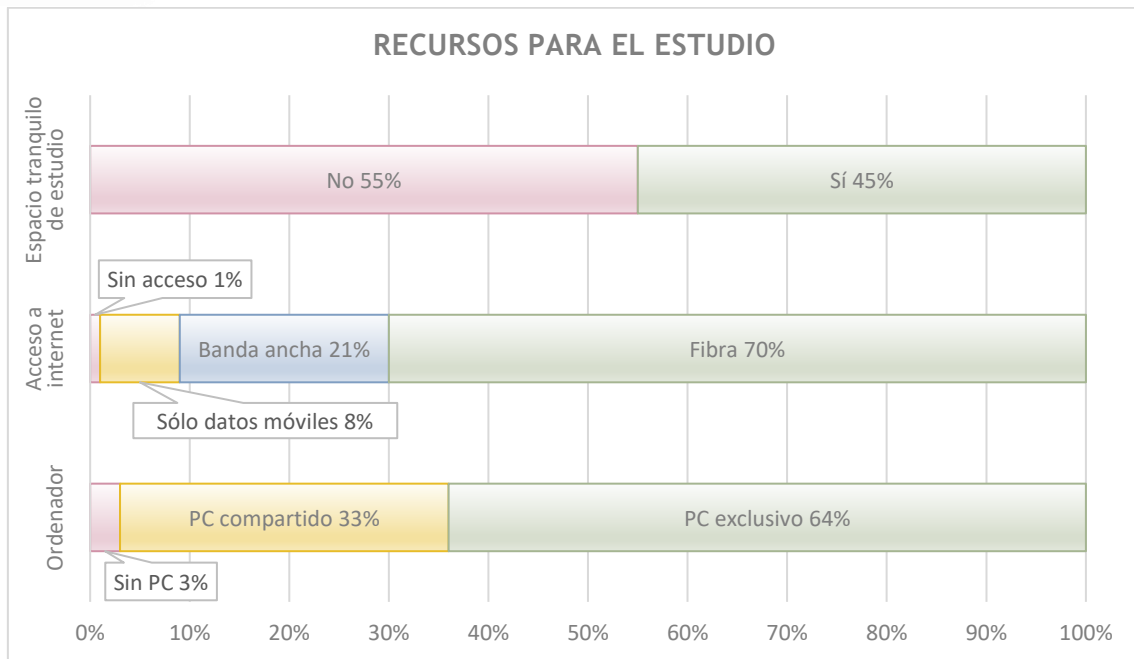
El porcentaje que recibe algún tipo de beca o ayuda al estudio es más alto entre los estudiantes tradicionales que entre los no tradicionales, en concreto, del 73% entre los primeros frente al 64% entre los segundos. En cuanto al sexo, no existen diferencias al respecto entre hombres y mujeres.



4.2.3. RECURSOS PARA EL ESTUDIO

En relación con los apartados anteriores, el análisis de los recursos para el estudio de los que se dispone en los hogares de los participantes arroja también resultados interesantes, más aún teniendo en cuenta que la encuesta inicial fue realizada entre mayo y junio de 2020, es decir, en el periodo en que las universidades desplazaron toda su actividad académica a formato *online* como consecuencia de las medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia del COVID19.

Así observamos como más de la mitad (55%) no disponen de un espacio de estudio tranquilo; un 33% no tiene ordenador de uso individual y un 3% no tiene ninguno en casa y en relación a la conexión a internet, un 8% sólo dispone de datos móviles y un 1% no tiene acceso a internet.



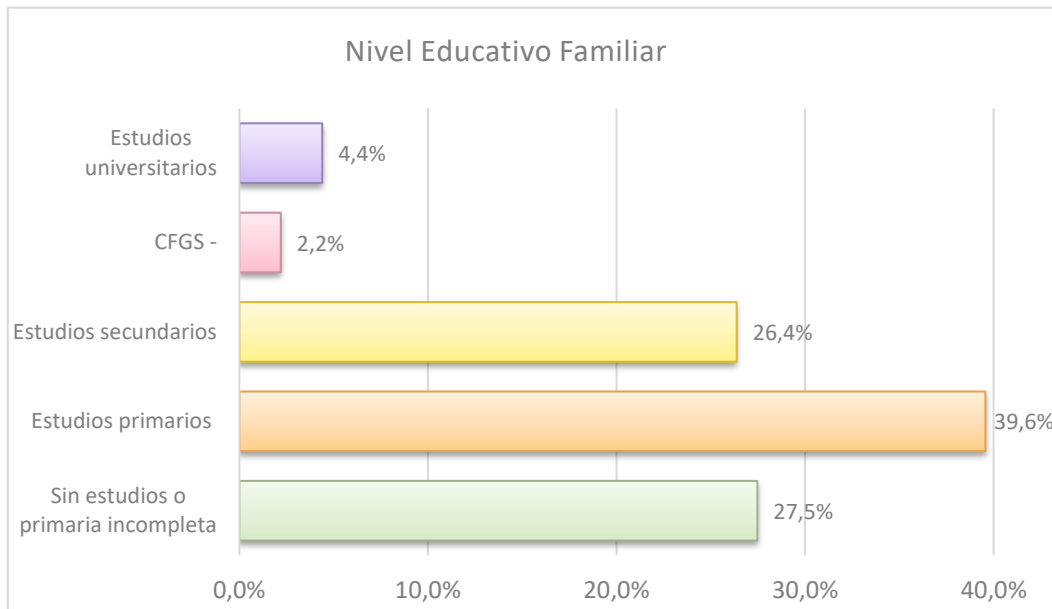
La creciente importancia de la actividad académica virtual que hemos experimentado los últimos años y que se ha manifestado muy especialmente los últimos meses como consecuencia de las continuas medidas relacionadas con la pandemia, desplazando buena parte de la formación universitaria a formatos virtuales o híbridos, supone una mayor importancia de los recursos tecnológicos y de espacio para el seguimiento de estudios. Las acciones que se emprendan en este sentido deben siempre tener en cuenta los efectos que suponen para las poblaciones especialmente vulnerables, con el ánimo de no incrementar la brecha educativa.

4.2.4. CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

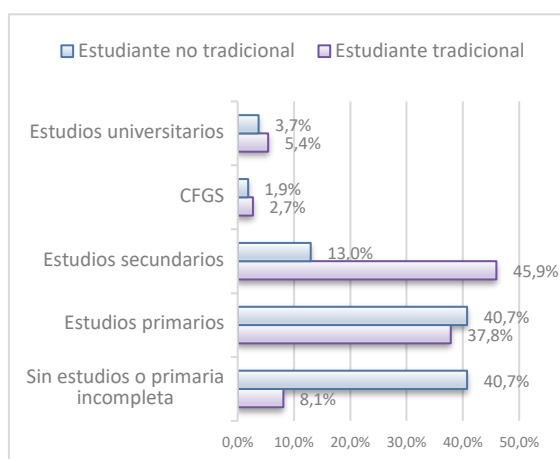
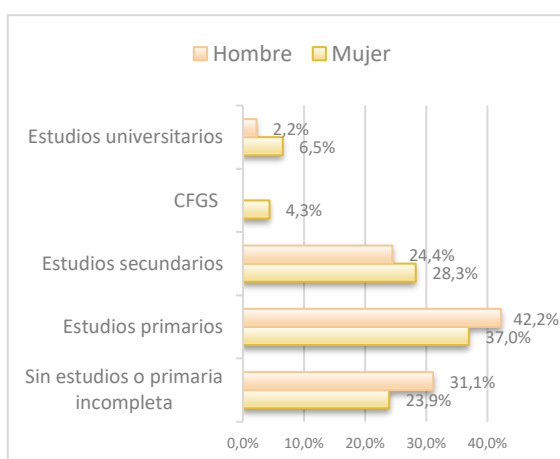
El estudio de la presencia de minorías étnicas en la universidad se aborda frecuentemente ligado al de los estudiantes de primera generación, es decir, aquellos que son los primeros de sus familias en alcanzar la educación superior. En grupos culturales con poca tradición académica, es frecuente que la mayoría de estudiantes sean, a su vez, de primera generación, lo cual constituye una doble fuente de discriminación y de dificultad en la trayectoria académica. Este es el caso de la población gitana universitaria, tal y como

queda reflejado en el **nivel educativo familiar**¹ de las personas que han participado en nuestro estudio.

En concreto, el trabajo de campo cuantitativo refleja que el 67% de las familias tiene como máximo estudios primarios, el 26% secundarios, el 2% estudios de Grado Superior y tan sólo en un 4% de los casos alguno de los progenitores tiene estudios universitarios.



Si atendemos a las diferencias según el perfil de estudiante, encontramos que el nivel educativo familiar de los estudiantes tradicionales es superior al de los no tradicionales. Asimismo, se aprecian diferencias entre el nivel educativo familiar de hombres y mujeres, viniendo ellas de familias con niveles educativos más altos.



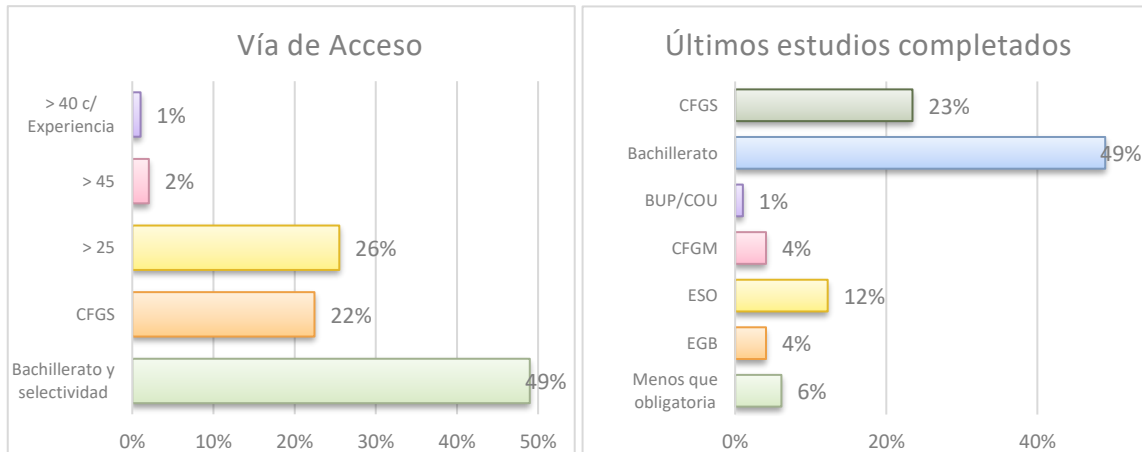
¹ Para determinar el nivel educativo familiar se ha cogido, en cada caso, el del progenitor con un nivel educativo más alto.

4.3. DATOS ACADÉMICOS

4.3.1. TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA Y VÍAS DE ACCESO

Entre los participantes en el estudio encontramos presentados dos tipos de **trayectorias educativas diferenciadas**: personas que no han abandonado nunca los estudios y personas que se han reincorporado tras abandonar la educación ya sea al obtener el graduado de secundaria o incluso antes. Así, observamos como, previamente a su entrada en la universidad, la mayoría han completado bachillerato (49%) o CFGS (23%). No obstante, es destacable el porcentaje que accede habiendo realizado solamente estudios obligatorios o incluso menos.

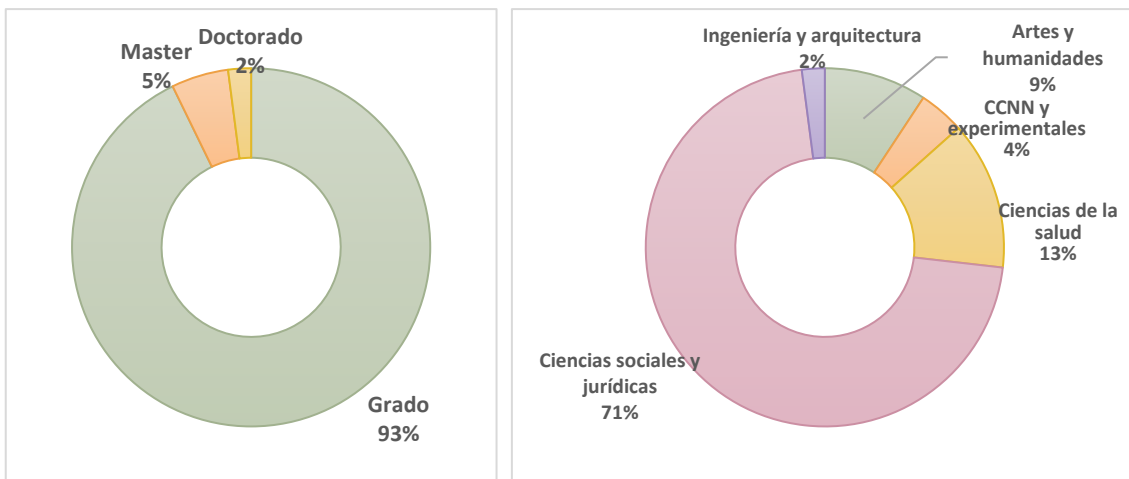
En consecuencia, la vía mayoritaria de acceso es el bachillerato, al igual que en la población universitaria en general. No obstante, **las vías de acceso son diversas**, destacando la elevada proporción que han accedido por vías dirigidas a estudiantes adultos. Según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), en España las vías de acceso mayoritario a la universidad son las de bachillerato y CFGS, que representan en conjunto el 91% de los ingresos. Estos porcentajes son significativamente inferiores en nuestra muestra, representando el 71% (49% bachillerato y 22% CFGS). El 29% restante ha accedido por otras vías, entre las cuales destaca el acceso para mayores de 25 años, con un 26% (en las estadísticas generales esta vía tan sólo representa un 1,3%).



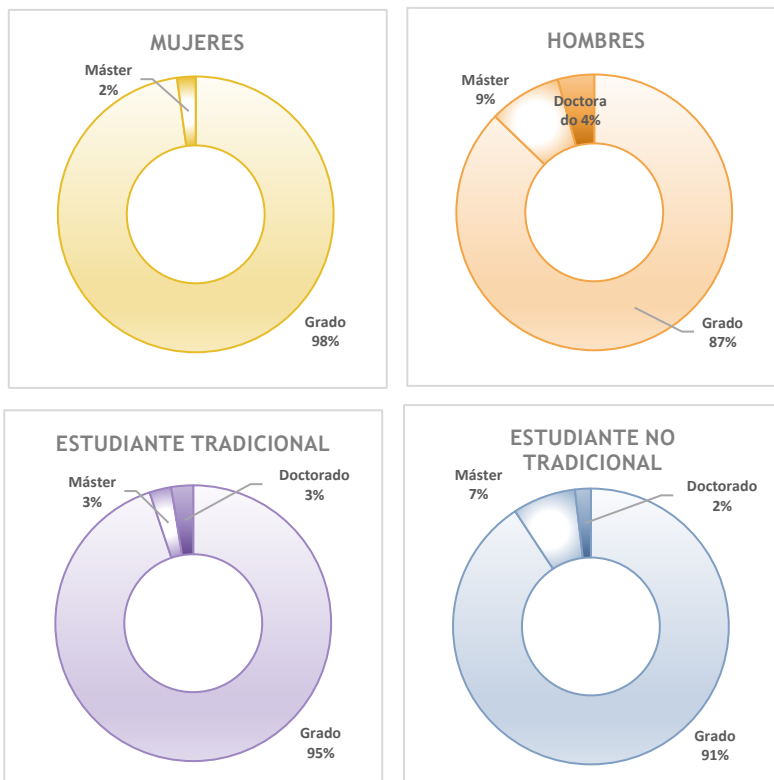
4.3.2. TITULACIONES Y CURSO

En relación con el ciclo universitario de los estudios, el **93% está cursando un grado**, mientras que el 5% son estudiantes de máster y el 2% de doctorado. Por su parte, la distribución por áreas de conocimiento muestra como **la mayoría cursan estudios del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas** (71%), seguidas a mucha distancia por ciencias de la salud (13%), artes y humanidades (9%), ciencias naturales y experimentales (4%) e Ingenierías y arquitectura (2%). Estos resultados son consistentes con otros estudios,

como el realizado por Garaz y Torotcoi (2017) con estudiantes universitarios gitanos en países de Europa del Este.



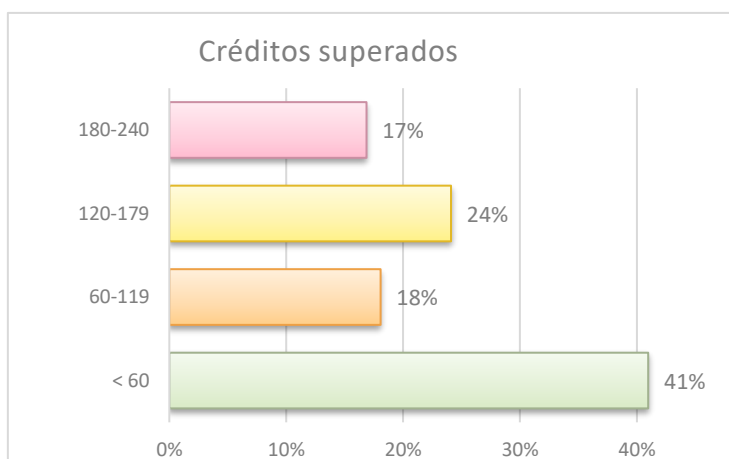
Al analizar la distribución por sexo, se observa la habitual tendencia a que el porcentaje de mujeres vaya disminuyendo a medida que aumenta el prestigio de los estudios. Así, mientras el 98% de las mujeres participantes cursan estudios de grado y tan sólo un 2% de máster, entre los hombres, el 87% está matriculado en un grado, el 9% en estudios de máster y el 4% en doctorados. Según los perfiles, el porcentaje de estudiantes de grado también es más alto entre los estudiantes tradicionales que entre los no tradicionales, quienes con más frecuencia son mayores y, por tanto, compaginan estudios con otras responsabilidades laborales y/o familiares.



En relación con las **titulaciones**, destacan los Grados en Educación, tanto Primaria como Infantil, así como Derecho, Educación Social y Psicología.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Educación Primaria	13	13%
Trabajo Social	10	10%
Educación Infantil	8	8%
Derecho	5	5%
Psicología	5	5%
Otros	57	57%
Total	98	100,0%

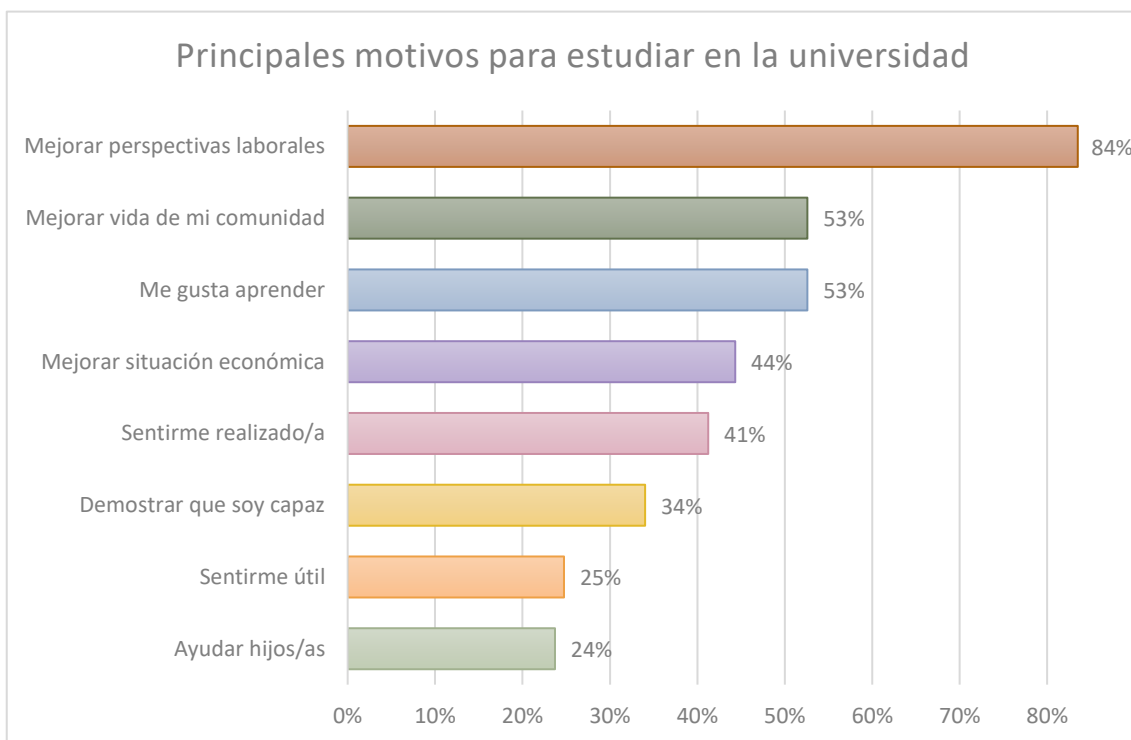
En el momento de la realización de la encuesta, la mayoría de los estudiantes de grado se encontraba en los cursos iniciales. Así, el 41% había superado menos de 60 créditos mientras que tan sólo el 17% superaba los 180.



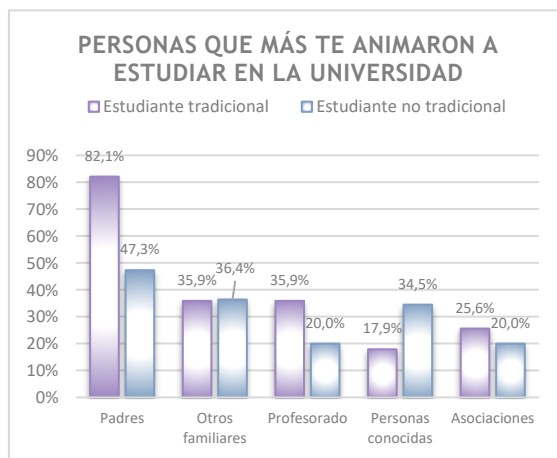
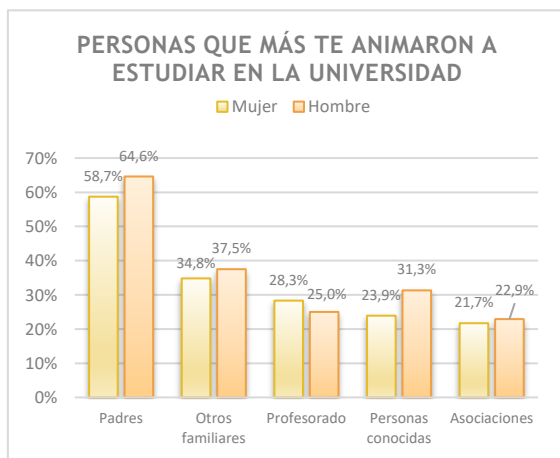
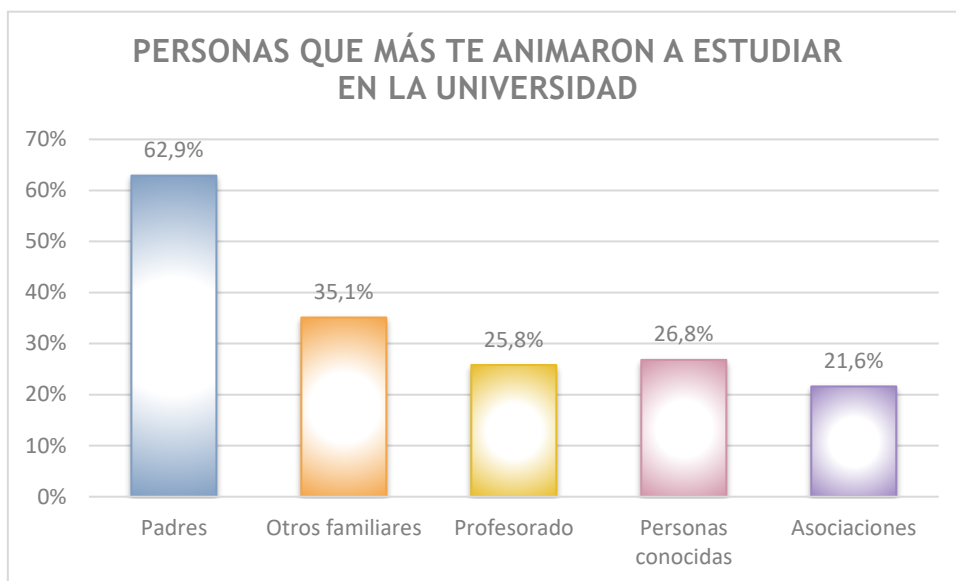
4.4. LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

4.4.1. MOTIVACIONES

Pese a que en el trabajo de campo cualitativo se profundizará más en las motivaciones para entrar en la universidad, los datos del cuestionario apuntan algunos datos relevantes. Entre las principales **motivaciones** destaca muy especialmente la voluntad de mejorar las perspectivas laborales, motivo señalado por el 84% de los participantes. A continuación, habiendo sido señalados también por más de la mitad de estudiantes, encontramos la voluntad de mejorar la vida de la comunidad y las ganas de aprender, con un 53% cada una. Con porcentajes inferiores al 50% encontramos: mejorar mi situación económica (44%); sentirme realizado/a (41%); demostrar que soy capaz de estudiar (34%); sentirme útil (25%) y ayudar a hijos/as (24%).



En cuanto a las personas que han animado a los participantes a estudiar, destacan los padres (63%), así como otros familiares (35%). A continuación, como agentes también relevantes en la decisión de ir a la universidad se mencionan otras personas conocidas (27%); profesorado (26%) y miembros de asociaciones (22%).



4.4.2. DEDICACIÓN ACADÉMICA

Como es frecuente entre estudiantes de minorías étnicas y de primera generación, la dedicación académica de los estudiantes gitanos se ve muy marcada por la **necesidad de compaginar los estudios** con otras obligaciones, especialmente laborales y/o familiares. Así, el análisis de los usos del tiempo de nuestra muestra refleja esta situación, especialmente entre los estudiantes no tradicionales. Así, encontramos que asisten a clase un promedio de 19h semanales, con importantes diferencias según perfil (24h los estudiantes tradicionales y 16h los no tradicionales). Lo mismo sucede con las horas dedicadas a estudiar y realizar tareas de clase autónomas, donde el promedio general es de 15h semana, con una diferencia de 4h (17h los tradicionales frente a 13h los no

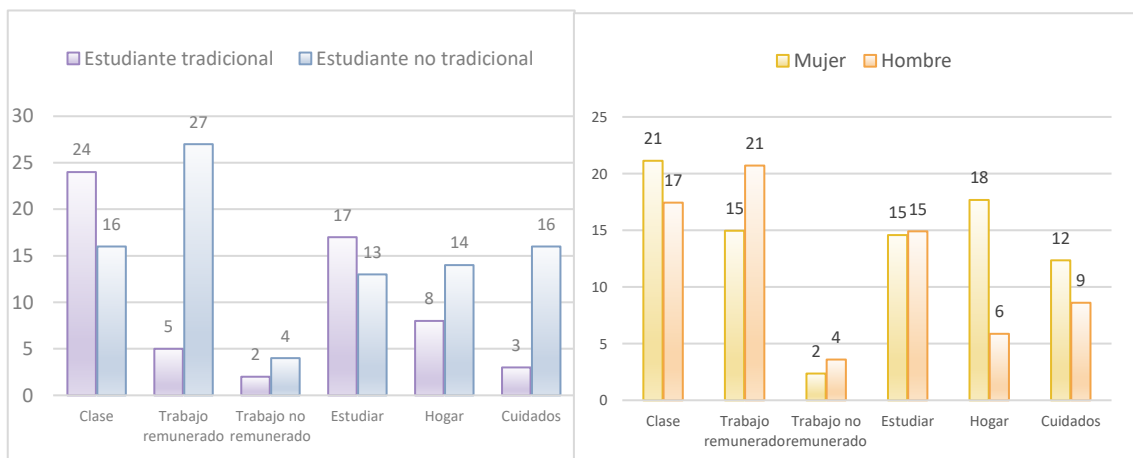
tradicionales). En cuanto a las diferencias por sexo, si bien se aprecian en las horas de asistencia a clase (21h las mujeres y 17h los hombres), no se observan en las horas de estudio, que son de 15h en ambos casos.

Como se aprecia en los datos, este colectivo tiene una dedicación elevada tanto al trabajo remunerado (18h) como a tareas del hogar (12h) y cuidados (10h). Se aprecia en este caso también una diferencia importante entre estudiantes tradicionales y no tradicionales, siendo estos promedios de 5h, 8h y 3h para los primeros frente a las 27h, 14h y 16h que dedican los segundos.

En cuanto a la distribución por sexos, observamos que ellos dedican en promedio más horas al trabajo remunerado -21h ellos y 15h ellas-, mientras que la tendencia se invierte en relación a las tareas del hogar y cuidados -6h y 9h respectivamente ellos, frente a 18h y 12h ellas-.

	Clase	Trabajo Remunerado	Trabajo Voluntario	Estudiar	Hogar	Cuidados
0h	9%	29%	57%	1%	10%	44%
1-9h	13%	11%	33%	36%	55%	27%
10-19h	28%	18%	9%	34%	16%	5%
20-29h	30%	8%	1%	21%	7%	11%
30-39h	13%	23%	0%	4%	2%	1%
40 o +	6%	11%	0%	4%	9%	11%
MEDIA SEMANA	19h	18h	3h	15h	12h	10h

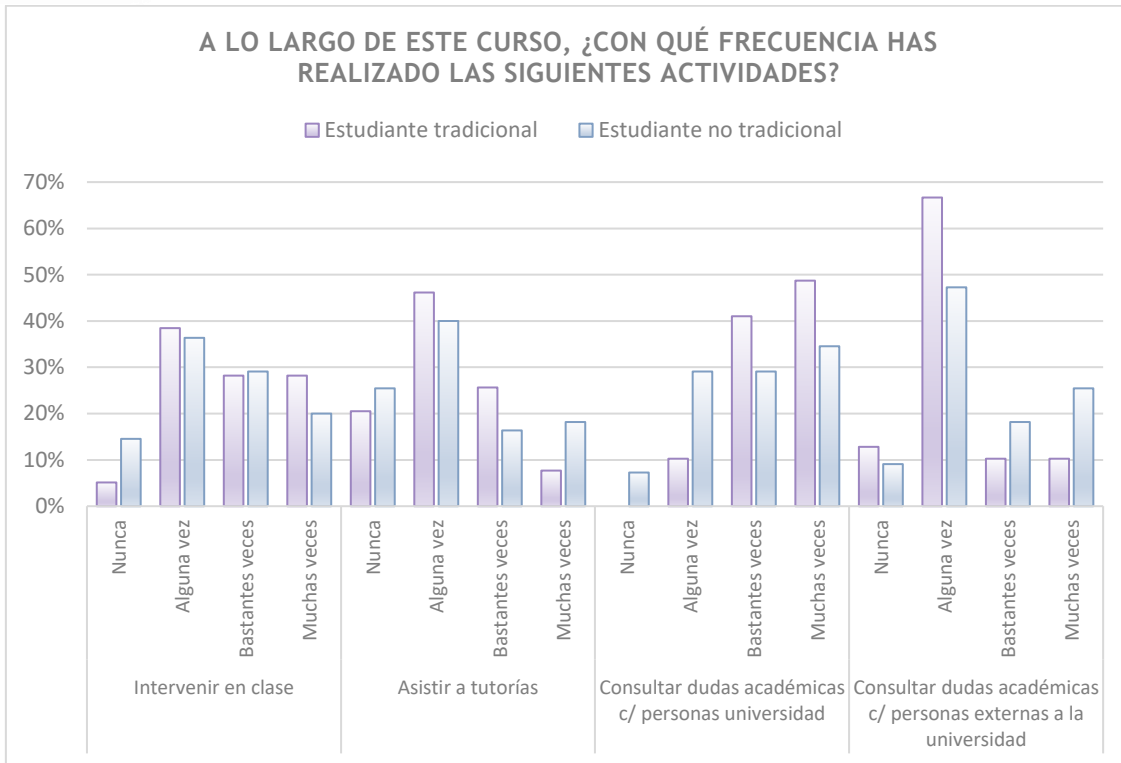
DEDICACIÓN A DIVERSAS ACTIVIDADES: MEDIA HORAS/SEMANA



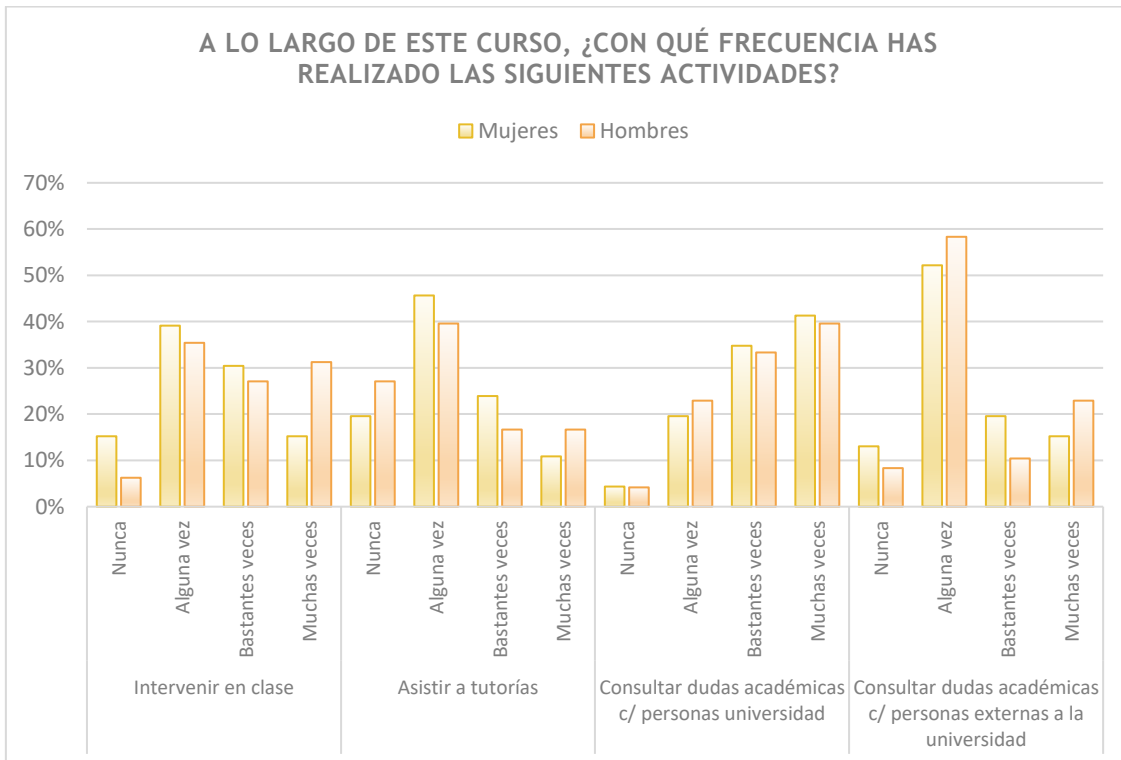
Nuestros resultados reflejan un perfil de estudiantes por lo general **activos en el aula**. Observamos que la mayoría ha intervenido en clase y ha asistido a alguna tutoría por lo menos alguna vez durante el presente curso. Los resultados reflejan también que suelen consultar dudas académicas tanto con compañeros de clase como con profesorado e, incluso, con otras personas de fuera del ámbito universitario.

		Intervenir en clase	Asistir a tutorías	Consultar dudas académicas c/ personas universidad	Consultar dudas académicas c/ personas externas
TOTAL	Nunca	10%	23%	4%	11%
	Alguna vez	37%	43%	21%	55%
	Bastantes veces	29%	20%	34%	15%
	Muchas veces	23%	14%	40%	19%
ESTUDIANTE TRADICIONAL	Nunca	5%	20%	0%	13%
	Alguna vez	39%	46%	10%	67%
	Bastantes veces	28%	26%	41%	10%
	Muchas veces	28%	8%	49%	10%
ESTUDIANTE NO TRADICIONAL	Nunca	15%	26%	7%	9%
	Alguna vez	36%	40%	29%	47%
	Bastantes veces	29%	16%	29%	18%
	Muchas veces	20%	18%	35%	26%

La distribución por perfiles apunta algunas diferencias en las formas de participación, como por ejemplo el hecho que los estudiantes tradicionales intervienen más en clase mientras que los no tradicionales asisten más a tutorías. También observamos como lo tradicionales consultan más frecuentemente dudas con personas de la universidad frente a los no tradicionales, que consultan más con personas externas.

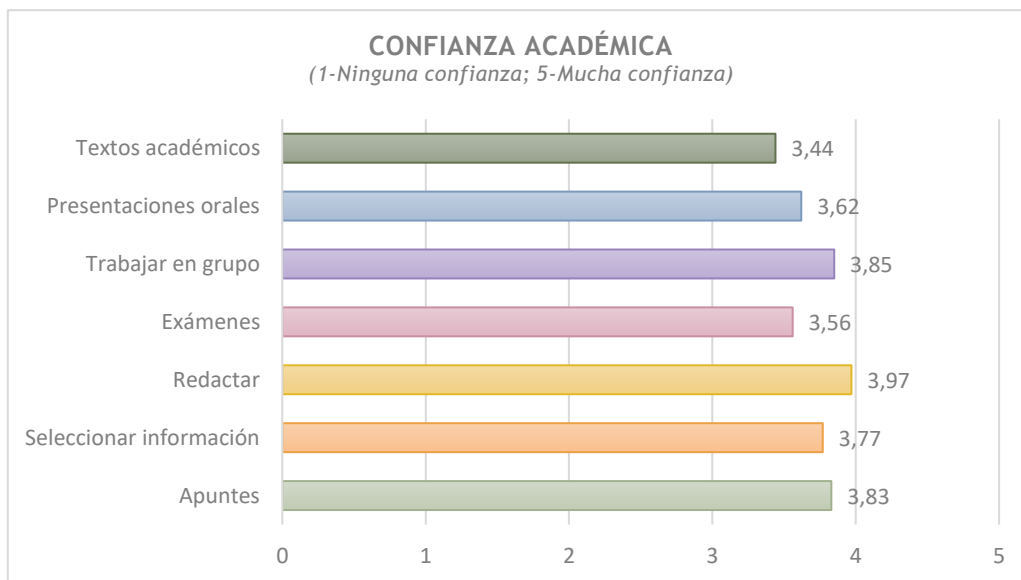


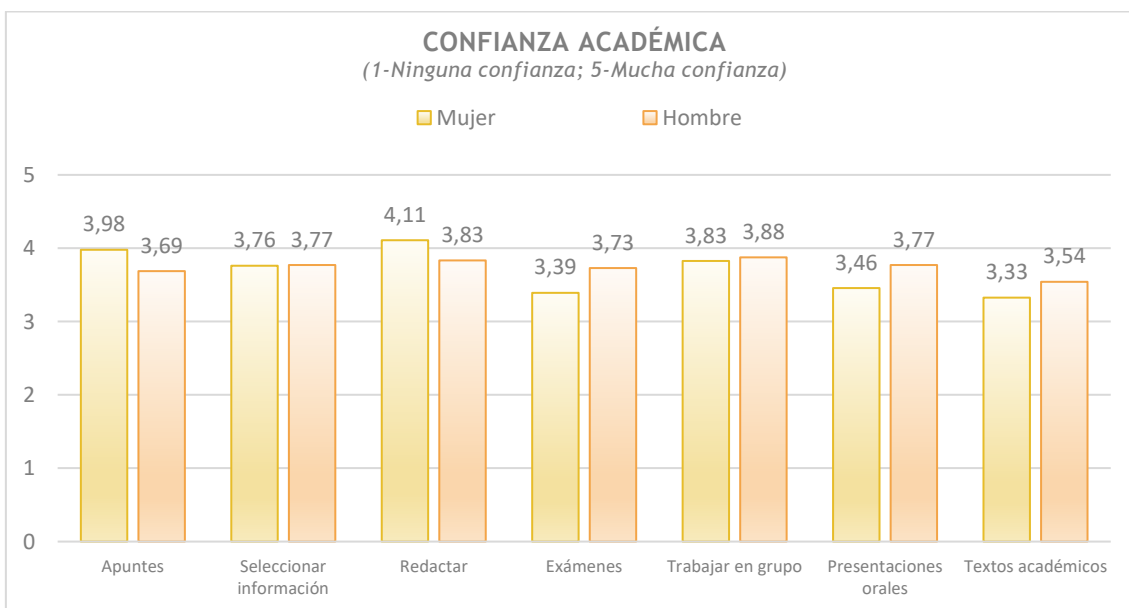
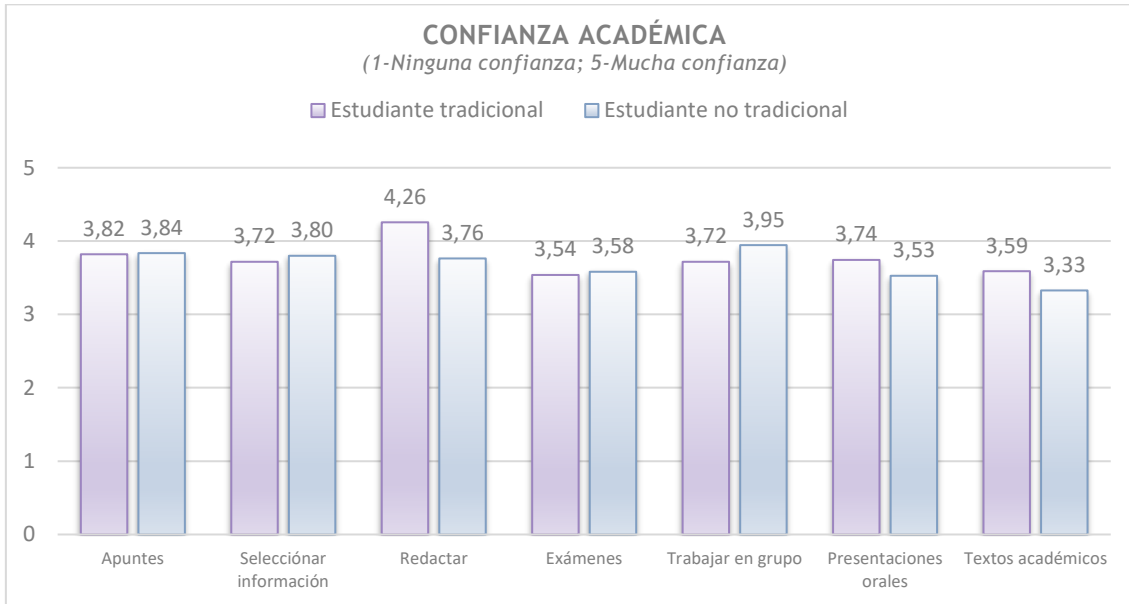
Si bien la distribución por sexos es bastante similar, sí es interesante observar la diferencia en relación a las intervenciones en clase, teniendo ellos mayor tendencia que ellos a hacerlo.



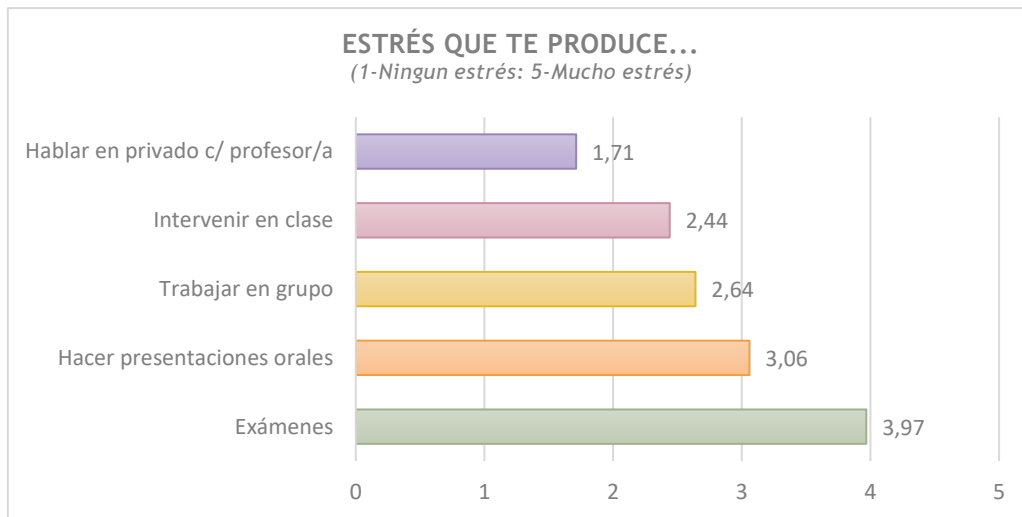
4.4.3. AUTOEFICACIA

La literatura señala la existencia de una baja confianza en las propias capacidades para la realización de actividades académicas en estudiantes de minorías, especialmente entre aquellos que tienen trayectorias poco académicas y han accedido a la universidad de forma tardía. No obstante, los resultados que hemos obtenido en este estudio no parecen coincidir con dicha apreciación, puesto que los entrevistados muestran una **alta confianza** en la mayor parte de los aspectos académicos contemplados, con medias superiores a 3 sobre 5 en todos los casos:

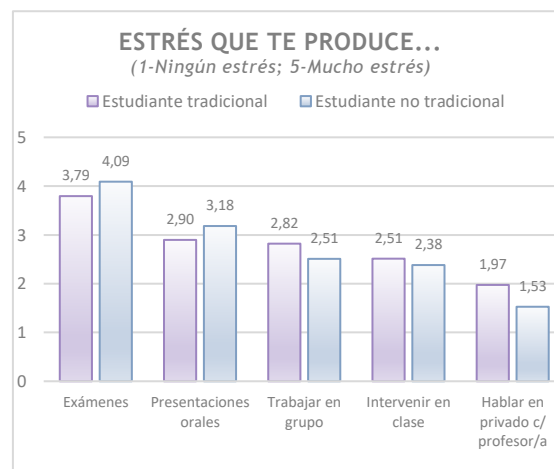
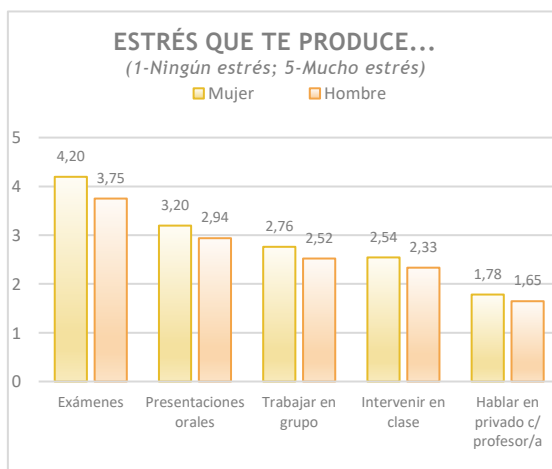




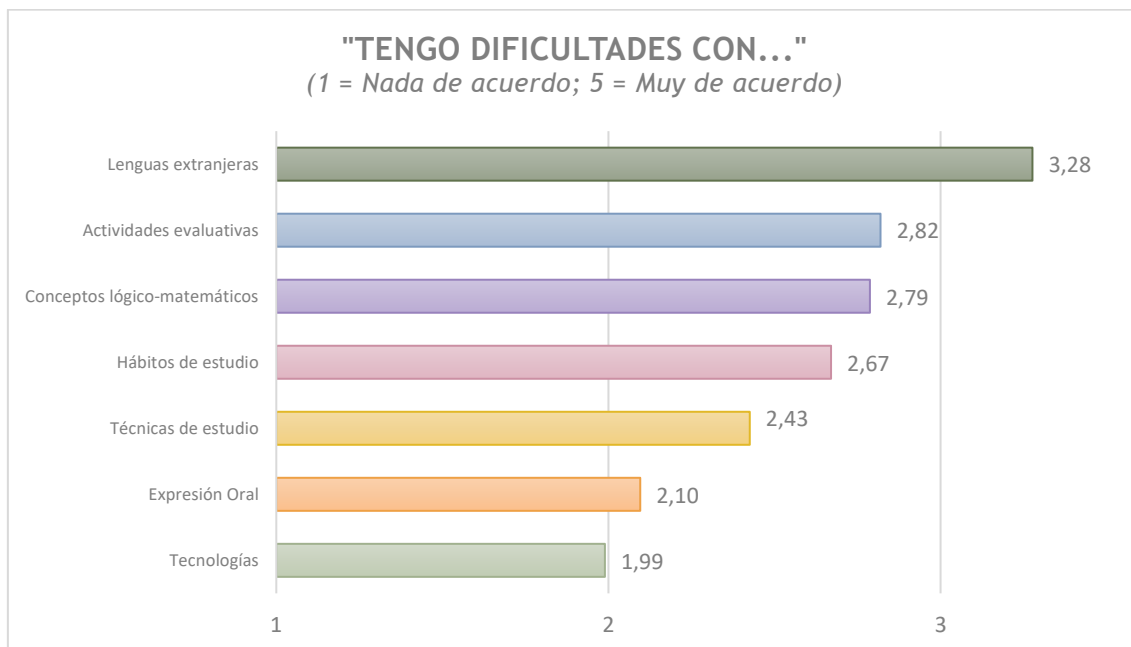
En cuanto al **estrés** percibido frente a situaciones académicas habituales, como hacer un examen o una presentación oral, obtenemos los siguientes resultados:

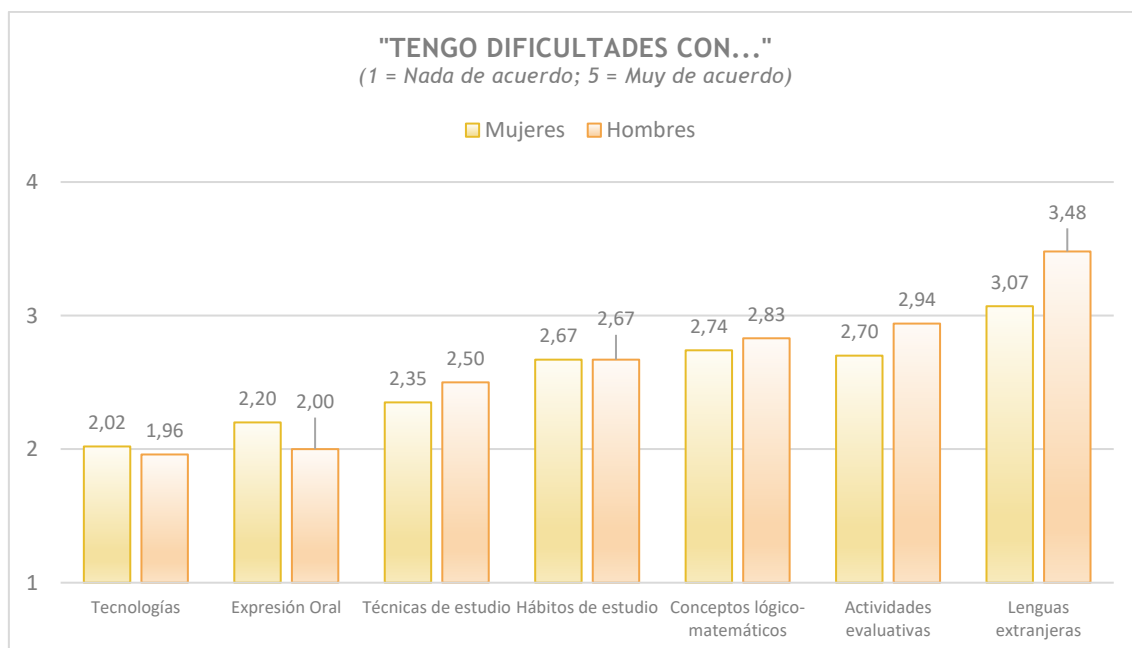
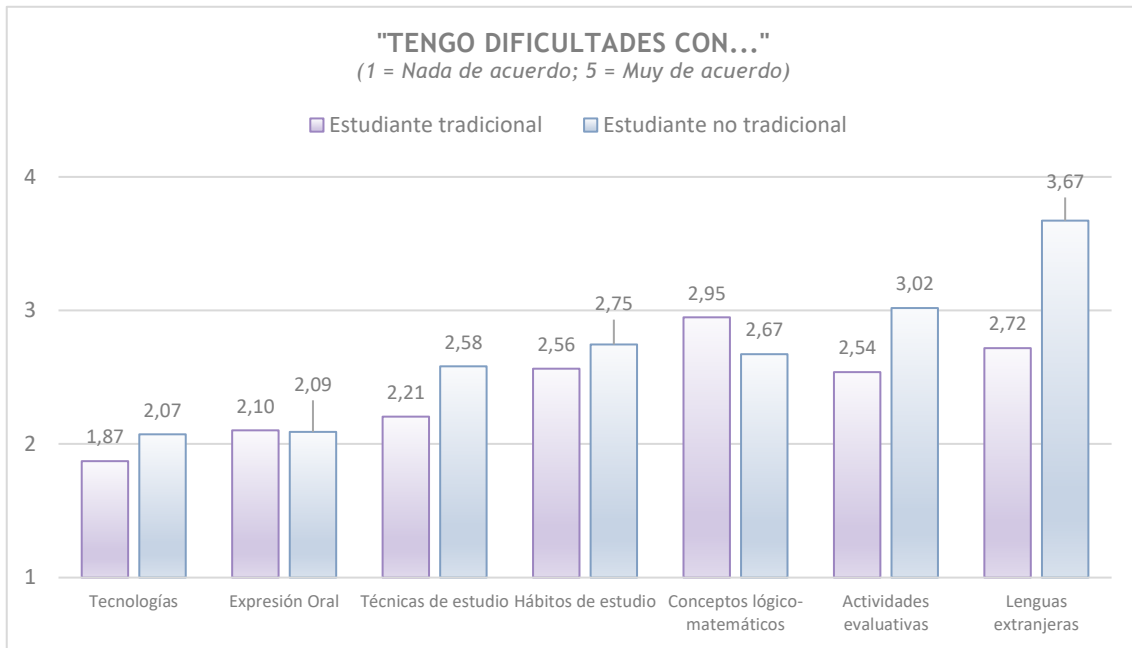


Como se puede observar, lo que genera mayor estrés es la realización de exámenes, con un promedio de casi 4 sobre 5. A bastante distancia, encontramos hacer presentaciones orales, seguida de trabajar en grupo, intervenir en clase y hablar en privado con el profesorado. Por sexo, se observa que las cuestiones académicas generan un grado de estrés significativamente más alto entre las mujeres, cuestión que sucede de modo habitual y que ha sido ampliamente estudiada. No aparecen sin embargo diferencias reseñables entre los perfiles de modo general.



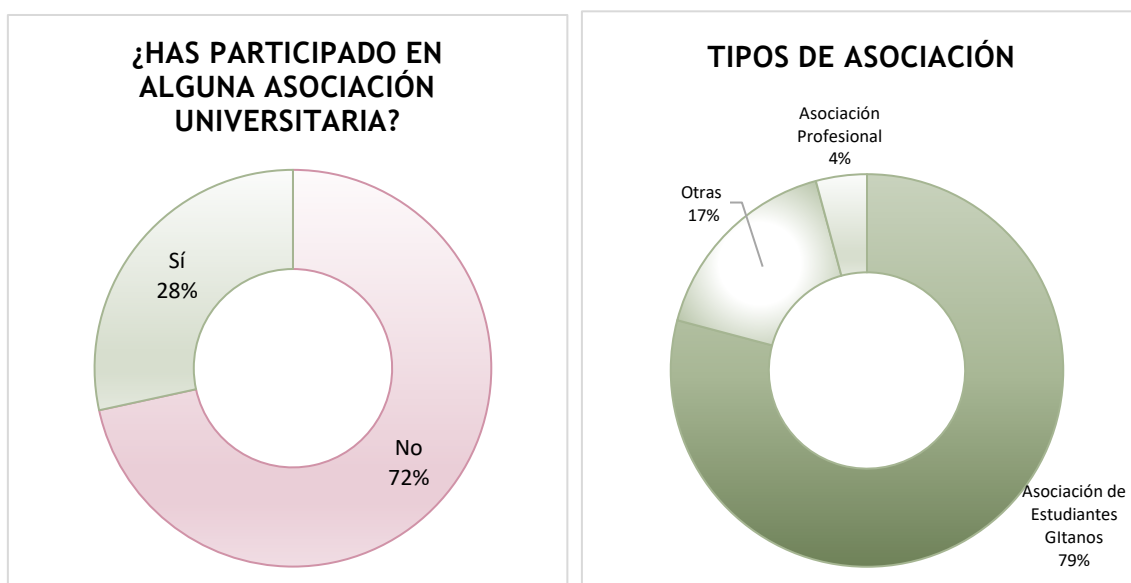
En relación con las competencias académicas que representan una mayor **dificultad**, según la percepción de los propios estudiantes, la principal serían las lenguas extranjeras, que supone un gran reto muy especialmente para los estudiantes no tradicionales, debido, en parte, a que el hecho de no haber seguido trayectorias escolares continuas ha hecho que no alcancen un nivel de inglés adecuado a los requerimientos actuales de la educación superior. Lo mismo sucede con los conceptos lógico-matemáticos, aunque en este caso hay mucha variabilidad ya que, mientras que aquellos que cursan grados con asignaturas que requieren este tipo de competencias lo señalan como una dificultad importante, no aparece como carencia entre aquellos estudiantes que cursan grados donde no se requieren estas competencias. Los participantes también apuntan a la necesidad de desarrollar más las técnicas y hábitos de estudio. Por último, la expresión oral y la tecnología se consideran menos problemáticas.





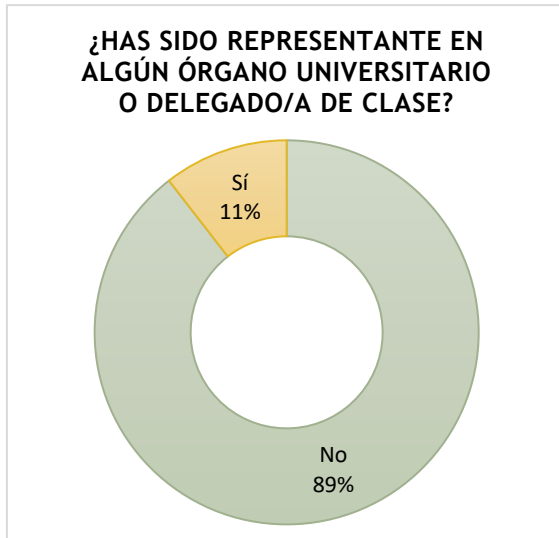
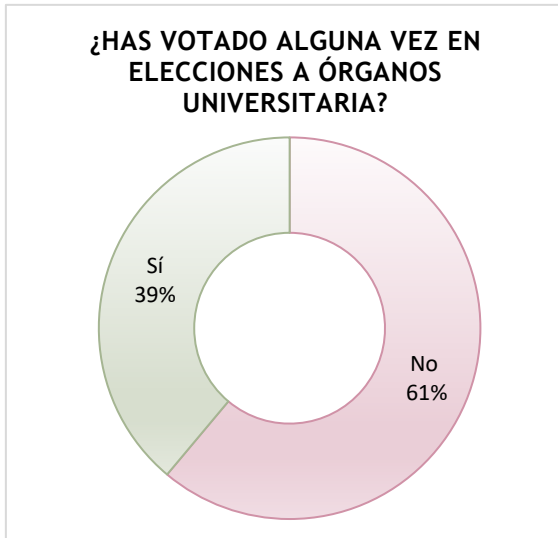
4.4.4. PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIONISMO

El grupo de estudiantes romanís que han respondido la encuesta presenta un **alto nivel de implicación en la vida universitaria** más allá de cuestiones académicas, tal y como refleja la alta participación en asociaciones de estudiantes y la participación directa o indirecta en los órganos de gestión universitaria². Así, el 28% ha participado en alguna asociación universitaria, la mayoría de los cuales en asociaciones de estudiantes romanís o centradas en comunidad gitana -79%- frente a un 4% que ha participado en asociaciones profesionales y un 17% en otras asociaciones.

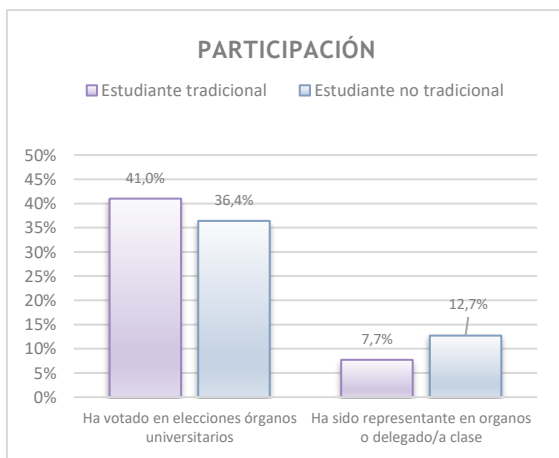
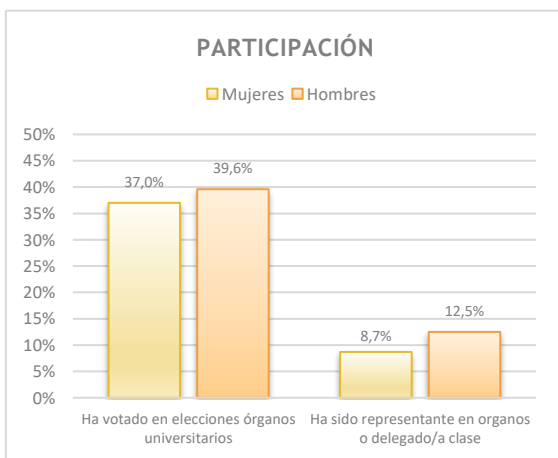


² Cabe señalar en este punto que el reclutamiento se ha hecho, en gran parte, a través de asociaciones de estudiantes gitanos. Así, tanto las dinámicas de autoselección como la forma de aproximación hace que estos datos no puedan hacerse extensivos al conjunto de estudiantes romanís.

La participación en órganos de gestión universitaria también refleja datos elevados, considerando que, en general, tanto el voto como la representación de los estudiantes universitarios suele ser baja. El 39% ha votado por lo menos alguna vez en elecciones a órganos de gestión universitaria y un 11% ha sido representante en alguno de ellos o delegado/a de clase.

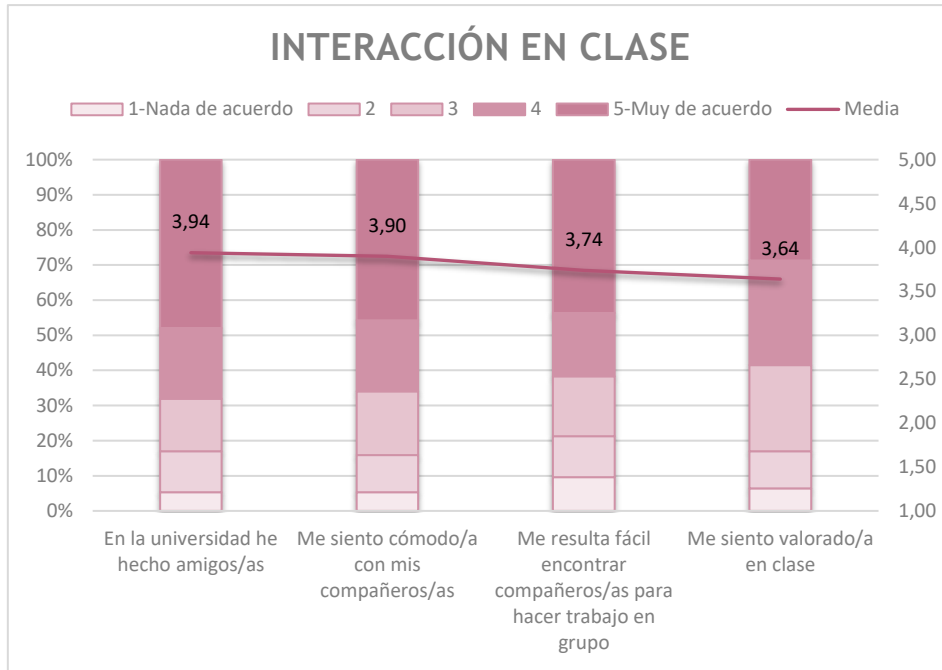


El análisis por sexos parece indicar una participación superior por parte de los hombres. Mientras que la diferencia en cuanto a la participación en elecciones no es muy relevante (39,6% frente a 37%), sí es más significativa en cuanto a haber sido representantes en órganos de gobierno de la universidad o delegados/as de clase -12,5% de los hombres y 8,7% de mujeres-, reproduciendo la tendencia habitual a que los hombres ocupen cargos de representación con más frecuencia que las mujeres. Por perfiles, mientras que la proporción de estudiantes que han votado es ligeramente superior entre los tradicionales que entre los no tradicionales -41% frente a 36,4%-, los no tradicionales parecen tener una participación más alta si nos centramos en analizar los cargos de representación: el 12,7% entre estudiantes no tradicionales frente al 7,7% entre los tradicionales.

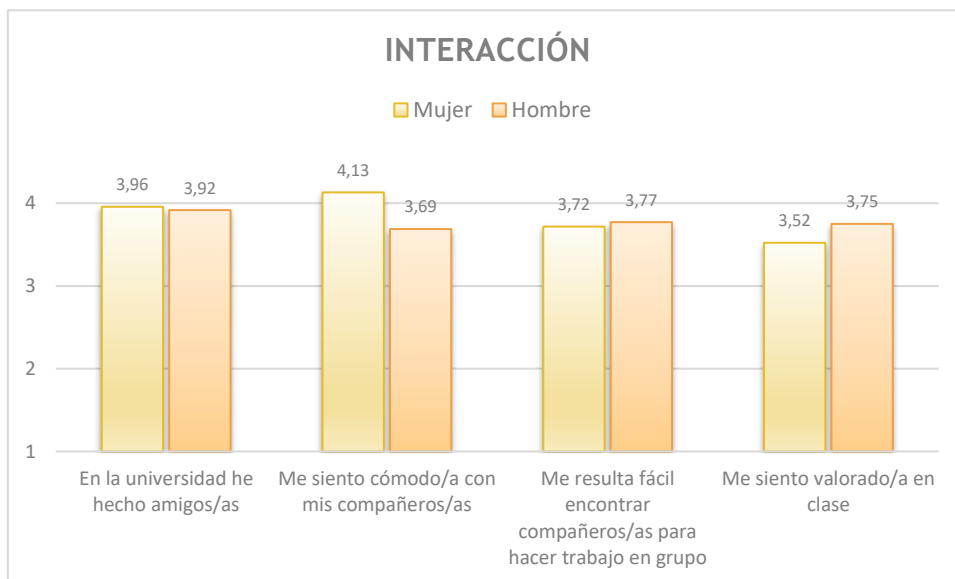


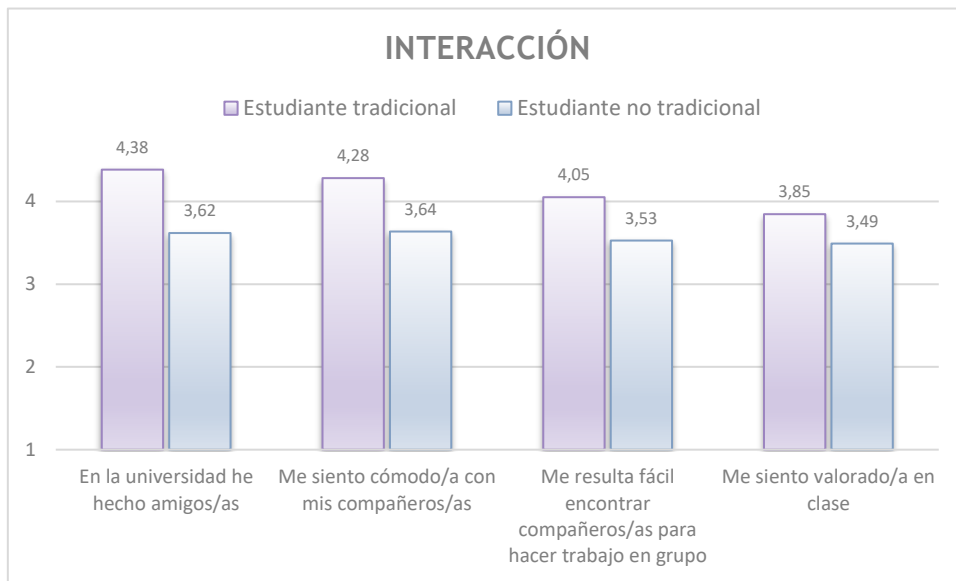
4.4.5. INTERACCIÓN

En relación con las interacciones con el grupo clase, se ha pedido a los participantes que valoren una serie de aspectos del 1 –nada de acuerdo- al 5 –muy de acuerdo-, obteniendo los resultados que se reflejan a continuación:

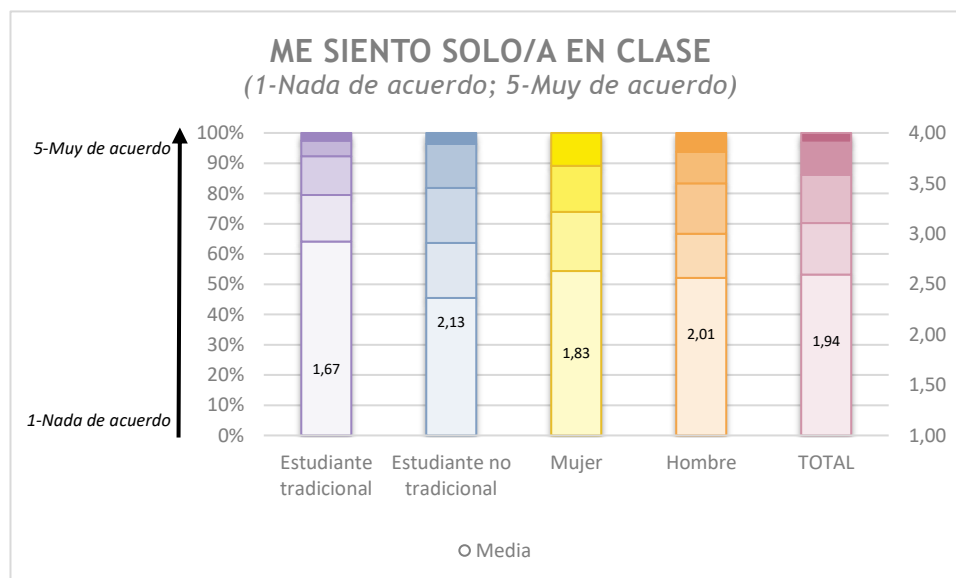


La distribución por perfiles y sexo refleja como, si bien no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, entre estudiantes tradicionales y no tradicionales sí son más relevantes, con medias más altas entre los primeros.

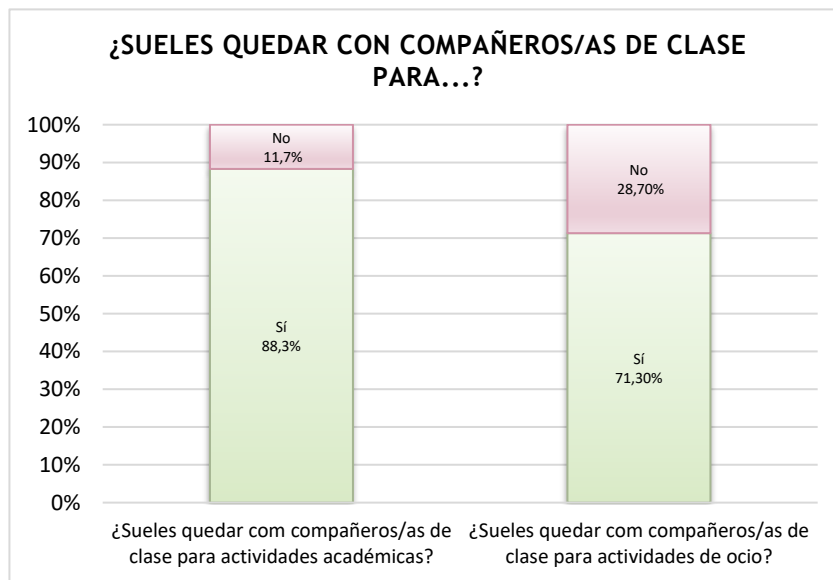




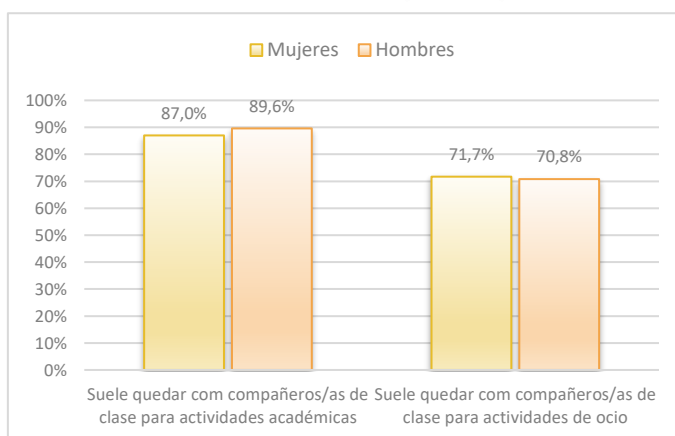
Frente a la pregunta sobre si se sienten solos en clase, la mayoría -70%- afirman no estar de acuerdo con la afirmación, mientras que un 16% se muestra indiferente. No obstante, es destacable tener en cuenta al 14% que responden estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo. Este porcentaje es aún mayor entre los estudiantes no tradicionales (18%) y entre los hombres (17%).



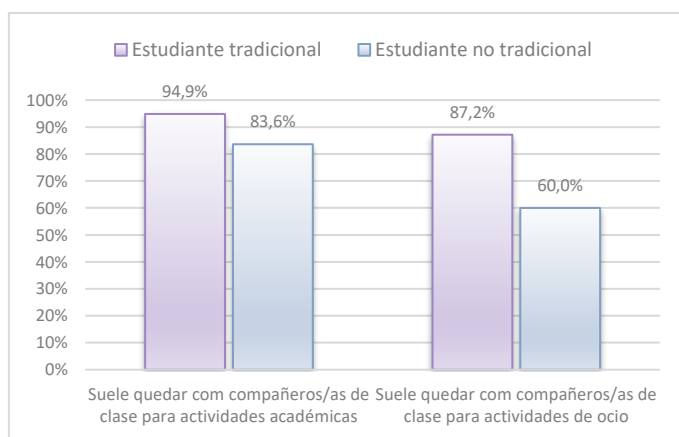
En cuanto al establecimiento de relaciones más cercanas con otros estudiantes, se analiza la frecuencia con la que se encuentran con otros estudiantes fuera de la universidad, tanto para hacer trabajos, estudiar u otras actividades relacionadas con los estudios como para actividades de ocio. Así, vemos como la mayoría queda con compañeros de clase tanto para realizar actividades académicas (88%) como para actividades de ocio (71%).



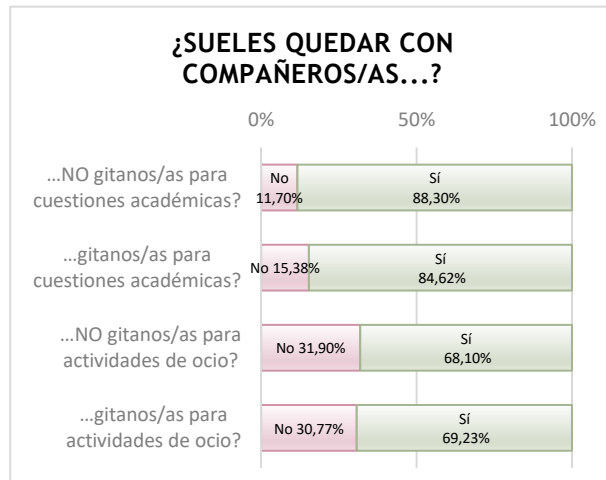
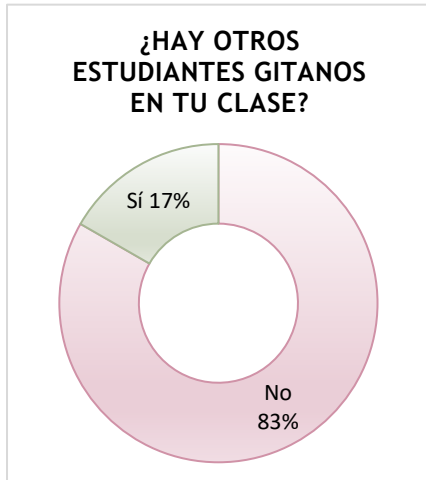
La proporción de estudiantes que suele quedar para actividades relacionadas con el estudio es mayor que la de los que quedan para actividades de ocio. En función del sexo no se aprecian diferencias significativas. Sin embargo, entre perfiles, sí observamos que los estudiantes tradicionales parecen tener más interacción con compañeros de clase, tanto para actividades académicas -95% frente a 87%-



como de ocio -84% frente a 60%-, que probablemente tenga que ver tanto con la menor disponibilidad de tiempo entre aquellos estudiantes que trabajan y tienen obligaciones familiares como con la diferencia de edad y momento vital respecto a sus compañeros de clase. Aún así, es reseñable que el 60% de los estudiantes no tradicionales señala que suele quedar con compañeros para actividades lúdicas, cosa que refleja un buen nivel de integración con los compañeros y compañeras.



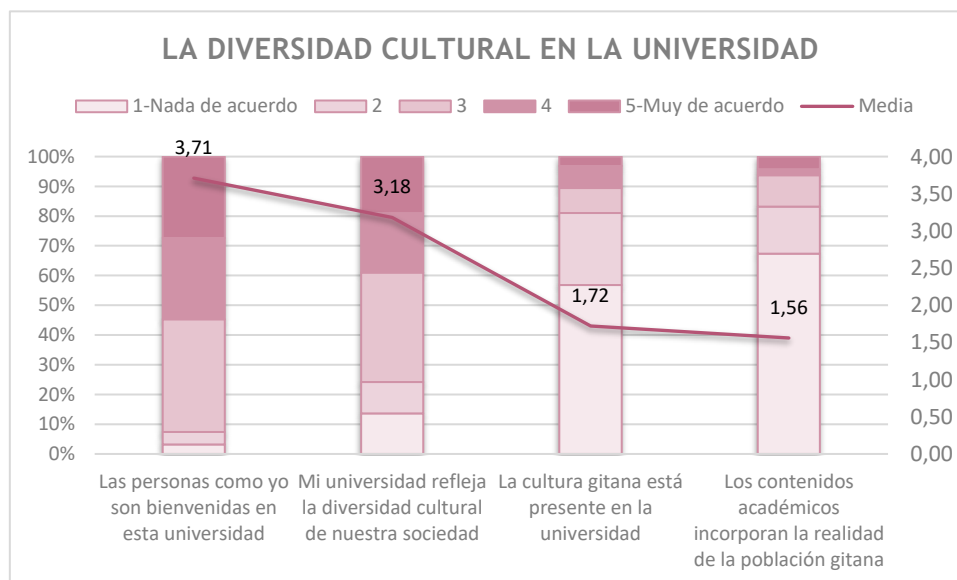
A continuación, siguiendo la propuesta realizada por el Consejo Asesor, se preguntó sobre la interacción con compañeros/as de clase gitanos y no gitanos. A menudo estos estudiantes señalan que, el hecho de compartir clase con algún otro estudiante gitano, mejora su experiencia universitaria, al contribuir a combatir la soledad, la discriminación y la exclusión. No obstante, dada la baja presencia de la población gitana en la universidad, en muchas ocasiones no encuentran otras personas gitanas en las que apoyarse. Tan sólo un 17% de los estudiantes de nuestra muestra tienen conocimiento de la presencia de otras personas gitanas en sus clases. Los datos que se presentan a continuación deben ser analizados con cautela puesto que se trata de pocos casos como para establecer generalizaciones. Teniendo esto en cuenta, según nuestros datos, contrariamente a lo que podríamos pensar, cuando hay varios estudiantes gitanos en un mismo grupo, no parece que se relacionen más entre sí que con el resto de estudiantes.



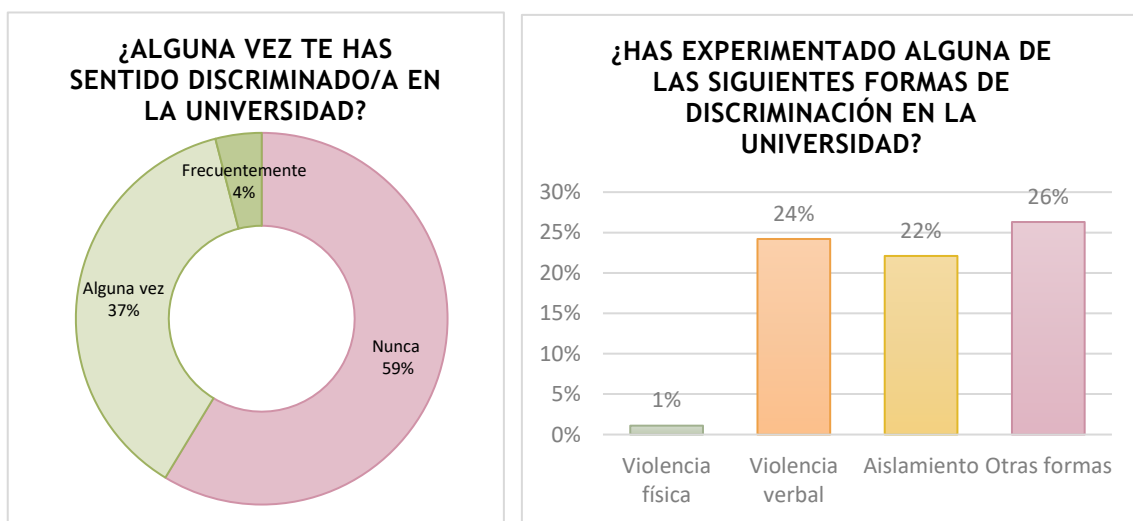
4.4.6. IDENTIFICACIÓN Y DISCRIMINACIÓN

La discriminación contra los grupos étnicos minoritarios es una realidad de la cual no está exenta la universidad. Además, como apuntan los datos, el colectivo que despierta mayor rechazo en nuestra sociedad es el de las personas gitanas, por encima de otros colectivos altamente estigmatizados como personas de religión musulmana o transexuales (CIS, 2016). Los datos recogidos revelan como los estudiantes romanís experimentan algún tipo de discriminación en distintos grados a lo largo de su trayectoria universitaria. Este es, por tanto, uno de los aspectos que puede dificultar la finalización de los estudios y que es preciso abordar. Además, al tener una elevada proporción de estudiantes no tradicionales, a la discriminación étnica se añaden otras fuentes de discriminación que operan en el marco universitario, como la edad o la clase social.

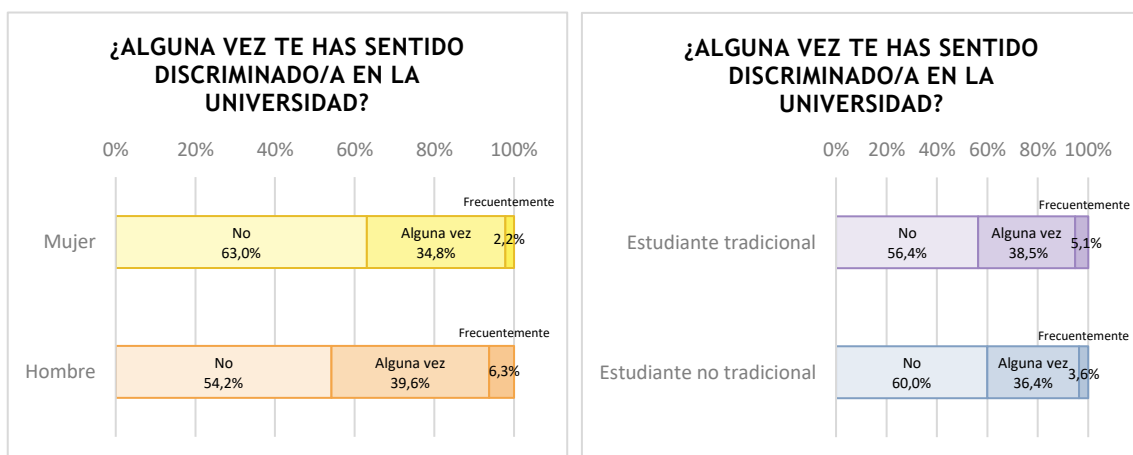
A nivel institucional, los estudiantes entrevistados **valoran de forma poco satisfactoria la capacidad de la institución de incorporar la diversidad cultural en general y la cultura gitana en particular**. En una escala del 1 –nada de acuerdo- al 5 –muy de acuerdo-, obtenemos un promedio de 3,71 frente a la afirmación “las personas como yo son bienvenidas en esta universidad” y un 3,18 en cuanto a la percepción sobre el grado en que la universidad refleja la diversidad cultural de nuestra sociedad. Los aspectos peor valorados son aquellos directamente relacionados con la presencia gitana, tanto en la universidad en general como en los contenidos, con medias de 1,72 y 1,56 respectivamente. En concreto, en relación a la presencia de la cultura gitana en los contenidos académicos, el 83% de los participantes la ha valorado con un 1 o un 2, mientras que tan solo un 6% lo han hecho con un 4 o un 5.



Si bien, como hemos señalado anteriormente, en términos generales los participantes presentan un grado de inclusión bastante alto, existe un porcentaje significativo que señala haberse sentido excluido en determinadas situaciones, por ejemplo, al tener que formar grupos para hacer trabajos. En concreto, el 41% refiere haberse sentido discriminado, en alguna ocasión (37%) o frecuentemente (4%). En cuanto a las formas de discriminación, el 24% refiere haber experimentado violencia verbal, el 1% violencia física y el 26% otras formas de discriminación. El trabajo de campo cualitativo profundizará más en cuáles son esas otras formas. En cualquier caso, los que al marcar "otras formas" han especificado a qué se referían coinciden en que se han sentido discriminados por comentarios, tanto por parte de estudiantes como profesorado, reproduciendo estereotipos sobre la comunidad gitana, por ejemplo, con frases tipo "los gitanos son..." o utilizando la palabra gitano como sinónimo de ladrón.



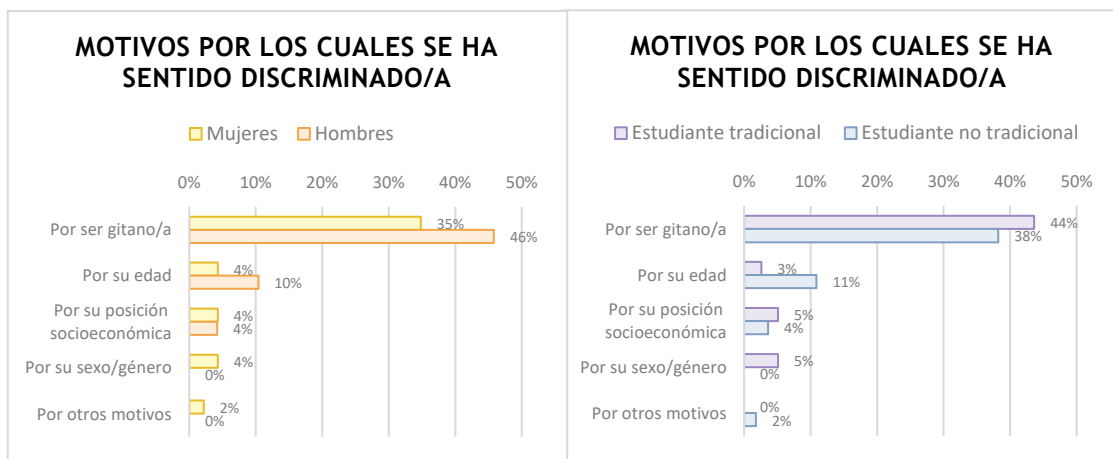
Por perfiles, la percepción sobre discriminación es similar, aunque ligeramente superior entre los estudiantes tradicionales. Asimismo, los hombres refieren haberse sentido discriminados más frecuentemente que las mujeres.



De acuerdo con las respuestas obtenidas, **el origen étnico es el principal factor de discriminación**. Así, el 40% afirma haberse sentido discriminado por su adscripción étnica. Otras fuentes de discriminación son la edad (7%), el nivel socioeconómico (4%), el sexo o género (2%) y otros motivos (1%).

Por ser gitano/a	40%
Por tu edad	7%
Por tu posición socioeconómica	4%
Por tu sexo/género	2%
Por tu orientación sexual	0%
Por algún otro motivo	1%

Encontramos diferencias importantes sobre los motivos por los que se han sentido discriminados/as en función del sexo. Así, los hombres se sienten más discriminados que ellas por ser gitanos y por su edad mientras que por el contrario ellas se sienten más discriminadas que ellos por su sexo/género. En cuanto al perfil, los estudiantes tradicionales perciben más discriminación étnica y de género que los no tradicionales mientras que estos últimos se sienten más discriminados que los primeros por edad. En cualquier caso, para todos ellos el motivo principal de discriminación con diferencia es la etnia.

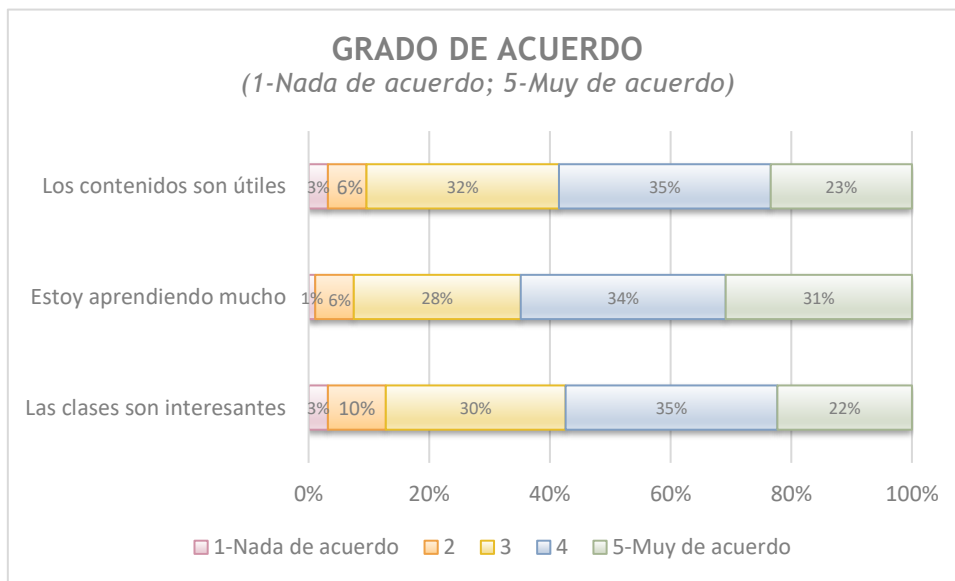


La percepción de la discriminación que sufre la comunidad gitana en la sociedad en general, así como también en los círculos académicos, sea quizás lo que lleva a que algunos en ocasiones oculten que son gitanos. Concretamente, el 12% de los estudiantes que han respondido la encuesta afirman haberlo ocultado intencionadamente alguna vez. Todos ellos apuntan a aspectos relacionados con el miedo al rechazo o discriminación como motivo para haberlo ocultado.

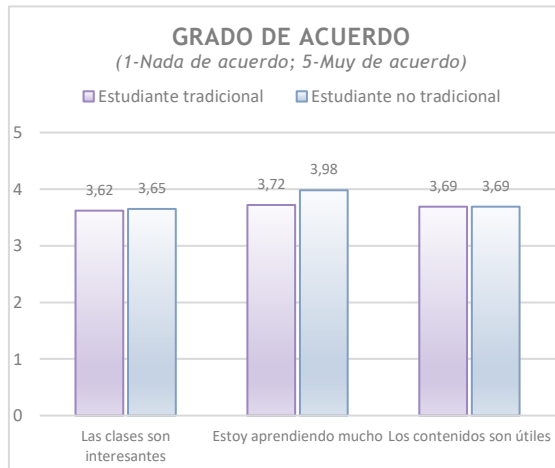
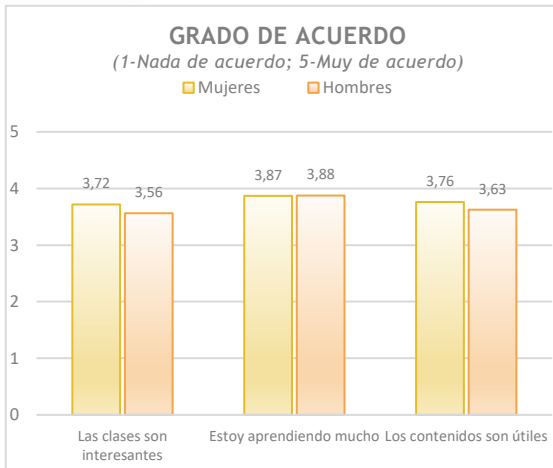


4.4.7. SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS

Los estudiantes participantes en el estudio parecen estar en general satisfechos con los estudios que realizan, mostrando **identificación instrumental y expresiva**. No obstante, es preciso tener en cuenta que en torno a un 40% de las personas entrevistadas muestran una identificación limitada y que cabría realizar una reflexión más exhaustiva sobre los motivos que llevan a dicha disociación.

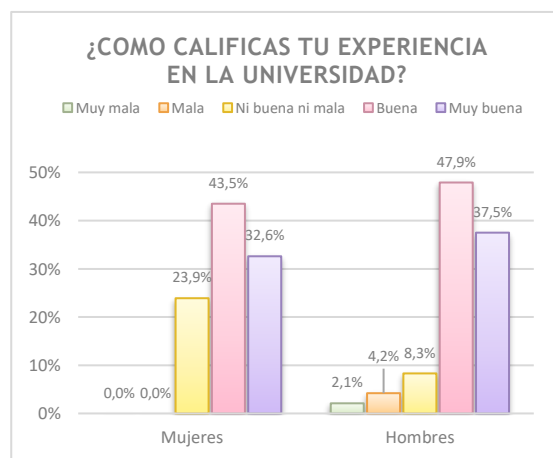
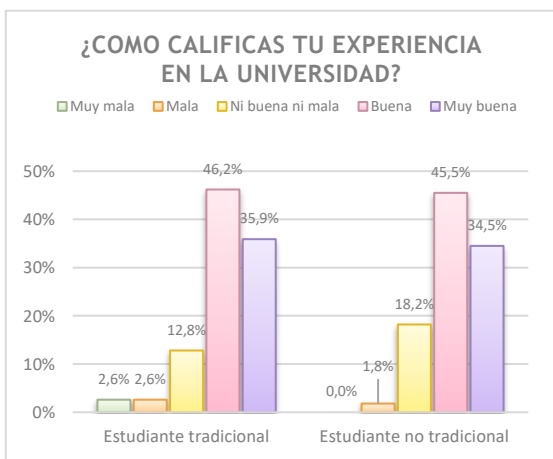


Como muestran los gráficos siguientes, no se aprecian en este sentido diferencias relevantes ni por sexo ni por perfil de estudiante.

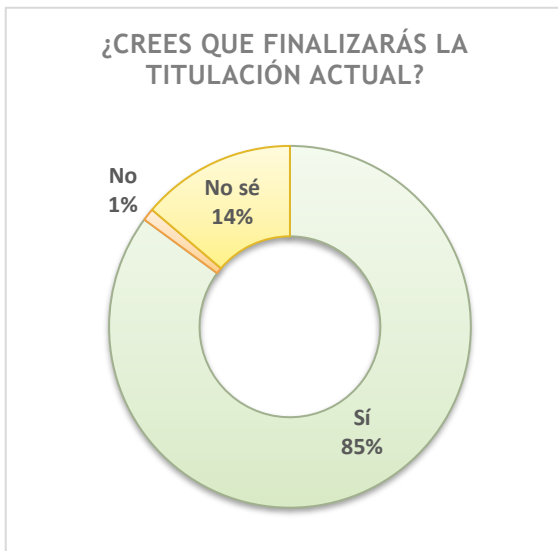


Los estudiantes participantes hacen en general una **valoración positiva** de su experiencia en la universidad. Más del 80% señala que su experiencia es buena (46%) o muy buena (35%) mientras que un 16% responde que ni buena ni mala y un 2% y un 1% que mala o muy mala respectivamente. La distribución por sexo y perfil refleja como las mujeres y los estudiantes no tradicionales optan más por las opciones intermedias, especialmente la opción “ni buena ni mala”, mientras que los hombres

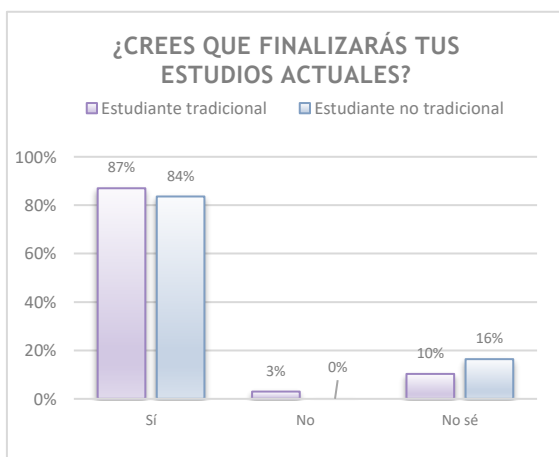
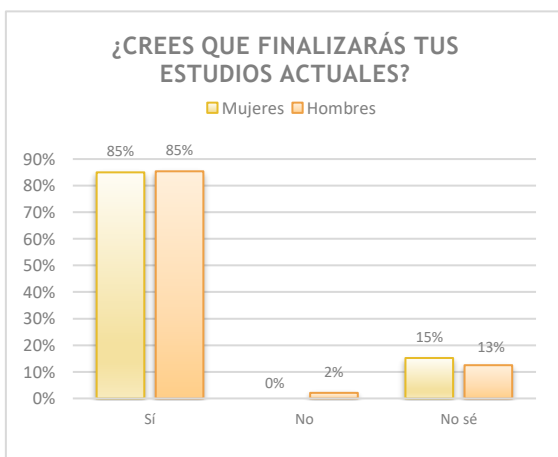
y los estudiantes tradicionales tienden ligeramente más hacia los extremos, tanto por el lado positivo como negativo.

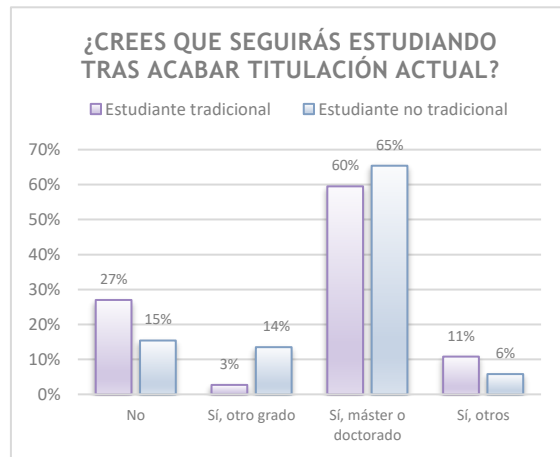
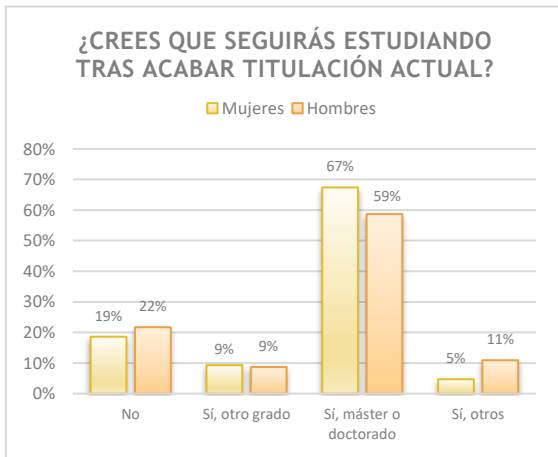


A la luz de los datos, podemos afirmar que la muestra de participantes tiene **altas expectativas**, con gran confianza en que finalizarán la titulación que están cursando, así como con intención de seguir ampliando sus estudios más allá del grado. El 85% cree que finalizará la titulación que cursa actualmente, un 14% no lo sabe y tan sólo un 1% cree que no la acabará. Las altas expectativas académicas se traducen en la **intención de seguir estudiando** tras graduarse, como refleja el hecho de que un 92% tenga la intención de seguir estudiando, ya sea un máster o doctorado (62%), un segundo grado (9%) u otros estudios (8%).



Aunque las diferencias respecto a las expectativas académicas **futuras por sexo** y por perfil son muy pequeñas, sí se aprecian expectativas algo más altas entre las mujeres y entre los estudiantes no tradicionales, tanto en relación a la finalización de los estudios actuales como a la continuidad posterior





4.5. BARRERAS Y MEDIDAS PARA SUPERARLAS

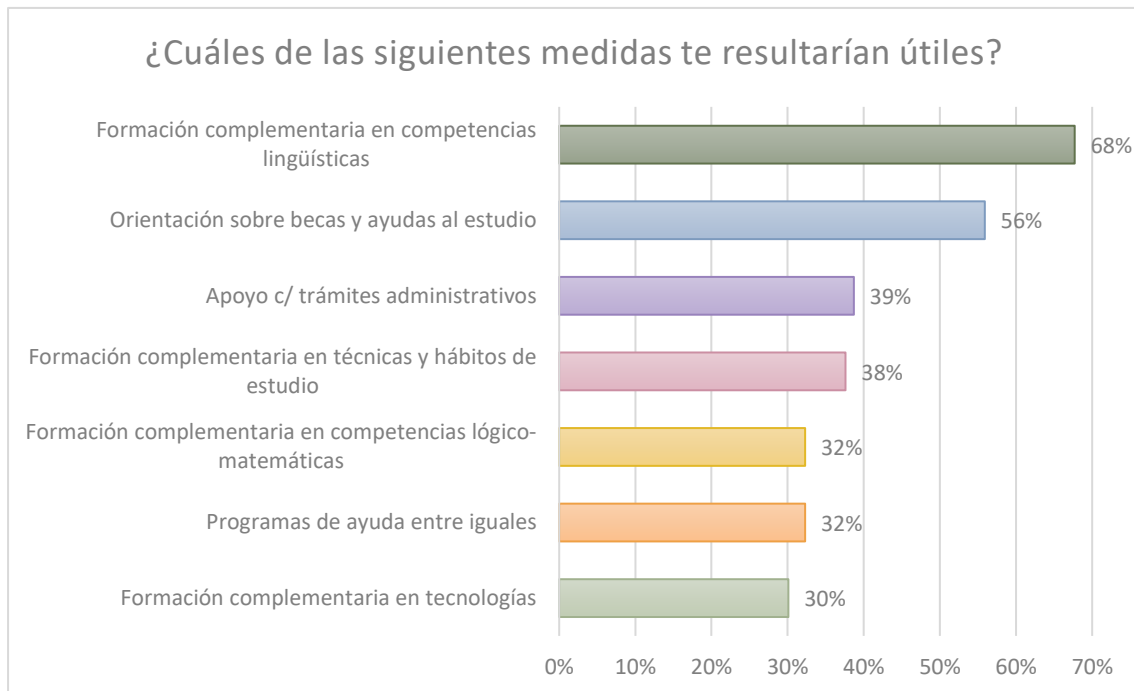
Pese a que el análisis de las barreras y medidas para superarlas se realizará más en profundidad en el trabajo de campo cualitativo, en el cuestionario hemos preguntado de forma abierta sobre cuáles creen que son las principales barreras que se encuentran en la universidad.

La tabla siguiente muestra las dificultades que más han mencionado los participantes, destacando la soledad, desorientación o adaptación al entorno universitario, las dificultades económicas y la exigencia académica:

¿Cuáles son las principales dificultades a las que te has enfrentado en la universidad?

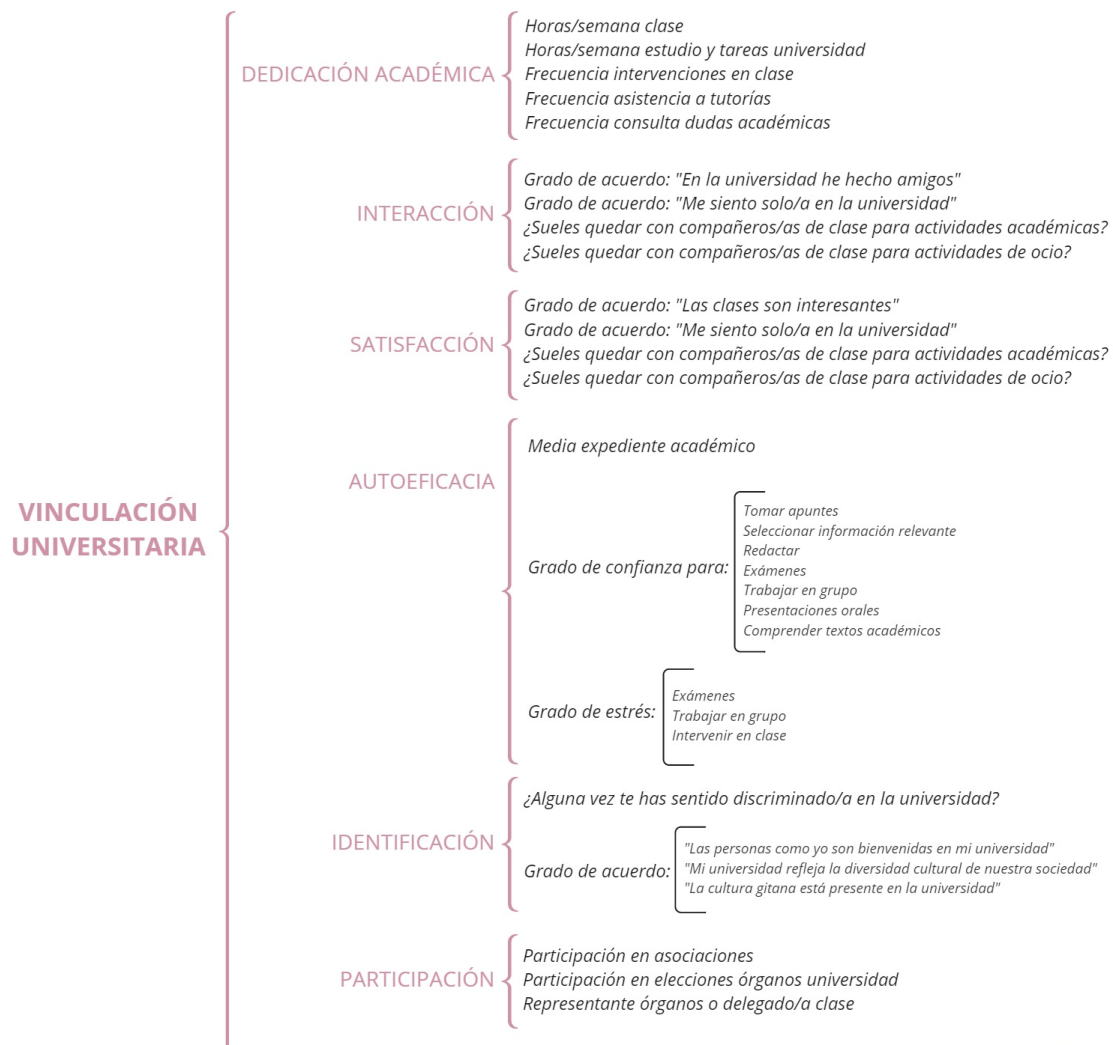
	Frecuencia
Soledad, desorientación, adaptación	23
Dificultades económicas	18
Exigencia académica	13
Problemas de conciliación	9
Insatisfacción con metodología o profesorado	8
Dificultades con aspectos lingüísticos	8
Hábitos y técnicas de estudio	6
Dificultades con aspectos lógico-matemáticos	4
Poca presencia gitana, distancia cultural	4
Otras	4

De forma también exploratoria, hemos preguntado sobre las medidas que consideran que les serían útiles en su experiencia universitaria. En este aspecto destaca muy especialmente la formación lingüística, puesto que la falta de conocimientos en inglés es una de las principales dificultades que identifican los participantes. Asimismo, también consideran que les sería útil encontrar más apoyo para realizar trámites administrativos, como por ejemplo la matrícula, y disponer de información sobre ayudas y becas y cómo tramitarlas. También señalan la formación complementaria en aspectos lógico-matemáticos, en hábitos y técnicas de estudio y en tecnologías. Un tercio de los participantes considera también que le serían útiles programas de mentoría entre iguales.

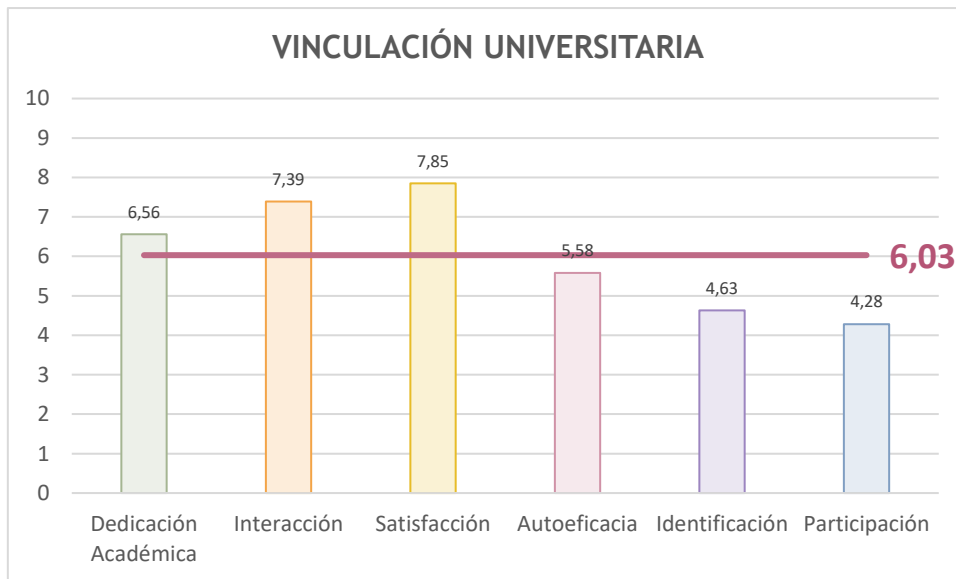


4.6. VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

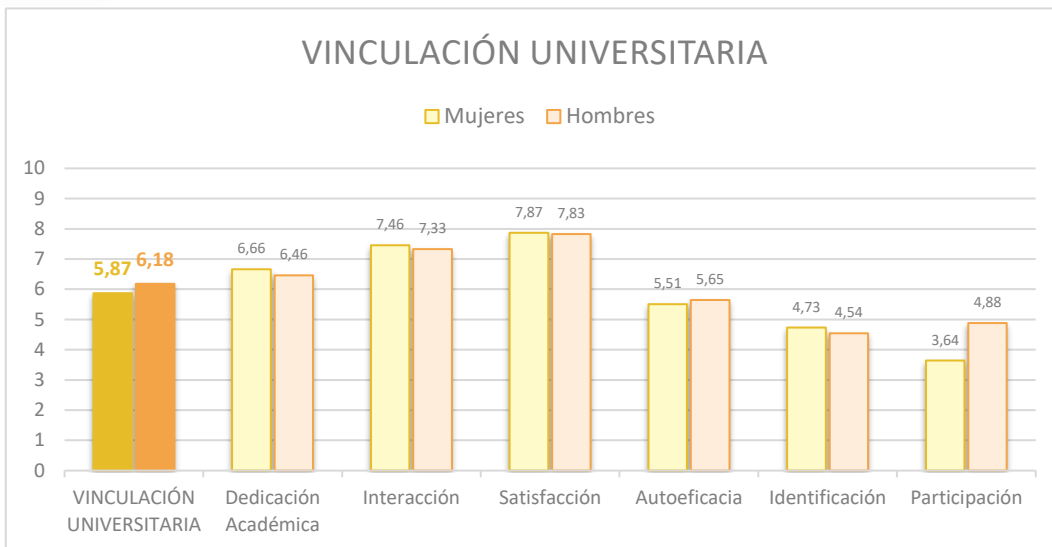
Siguiendo estudios previos sobre vinculación de los estudiantes a la universidad y, partiendo de los resultados obtenidos en el cuestionario, se han elaborado una serie de índices y dimensiones para cuantificar la vinculación con la institución de los estudiantes participantes en el estudio. A continuación, se muestran los indicadores que se han utilizado para establecer los índices y dimensiones:



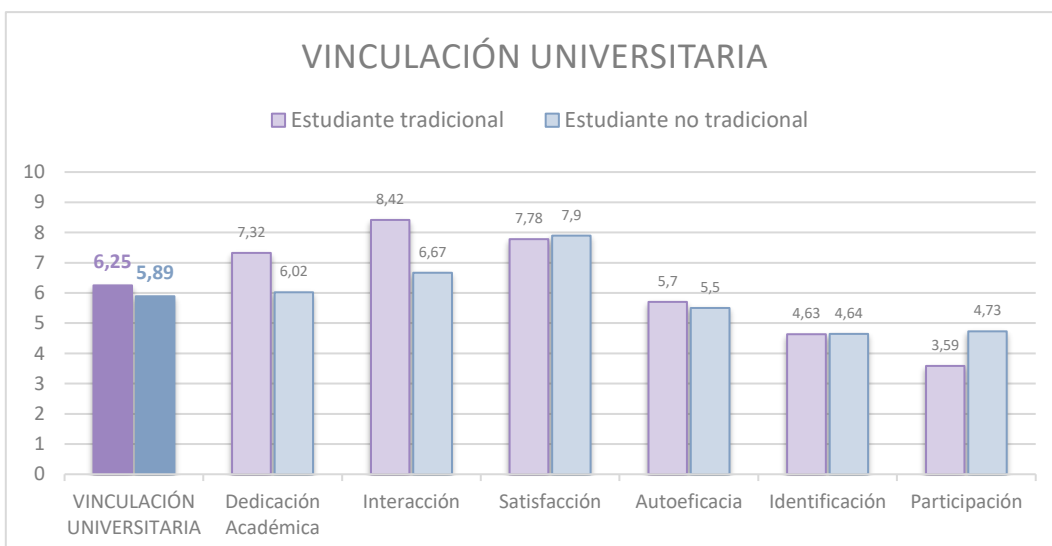
Así, en una escala del 0 al 10, encontramos que estos estudiantes presentan una vinculación de 6,03. Entre las distintas dimensiones, destacan los ámbitos de la satisfacción, con un 7,85, y de las relaciones sociales, con un 7,39. Obtienen puntuaciones también por encima de la media en dedicación académica (6,56) y autoeficacia (5,58). Como aspectos que más perjudican al vínculo, encontramos la participación (4,28) que, como es sabido, es baja entre el estudiantado universitario en general, y la identificación cultural (4,63). Este último es el aspecto que aparece como más problemático, debido a la distancia cultural que sienten con una institución en que la cultura gitana no se ve apenas reflejada.



El análisis por sexo refleja que los hombres tienen una vinculación más fuerte que los hombres con la universidad (6,18 frente a 5,87). En cuanto a las diferentes dimensiones, ellas obtienen puntuaciones superiores en dedicación académica, interacción e identificación, mientras que ellos las superan en autoeficacia y participación. La satisfacción es prácticamente igual para ambos.

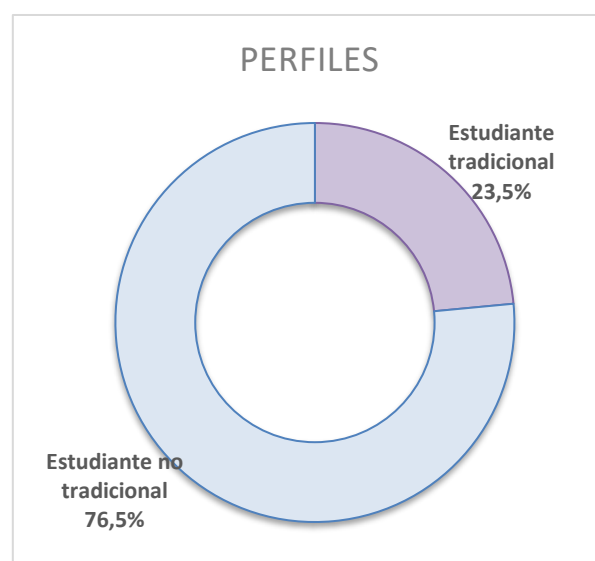


Si comparamos los perfiles, encontramos que los estudiantes tradicionales tienen una vinculación mayor que los no tradicionales, con un 6,25 frente al 5,89. En este aspecto se pone de manifiesto el hecho de que la universidad es la actividad principal para los estudiantes tradicionales mientras que para los estudiantes no tradicionales existen otras obligaciones prioritarias relacionadas con el ámbito laboral y/o familiar. En consecuencia, los no tradicionales dedican menos horas a la universidad, tanto en relación a los aspectos académicos como con los relativos a las relaciones sociales (no así en términos de participación, donde los estudiantes no tradicionales obtienen una puntuación superior). Pese a las diferencias, el grado de satisfacción es alto en ambos perfiles.



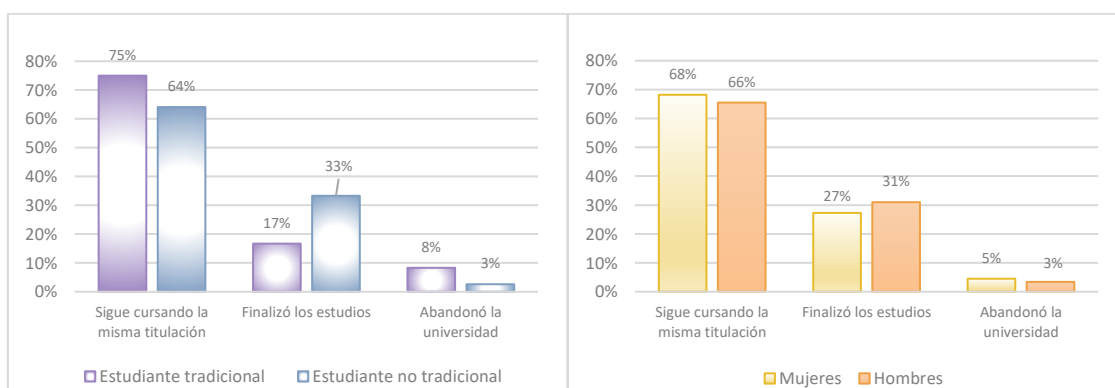
5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO

El cuestionario de seguimiento, realizado en 2022, dos años después del inicial, obtuvo **53 respuestas válidas**, con un 23,5% de estudiantes tradicionales y un 76,5% de no tradicionales.



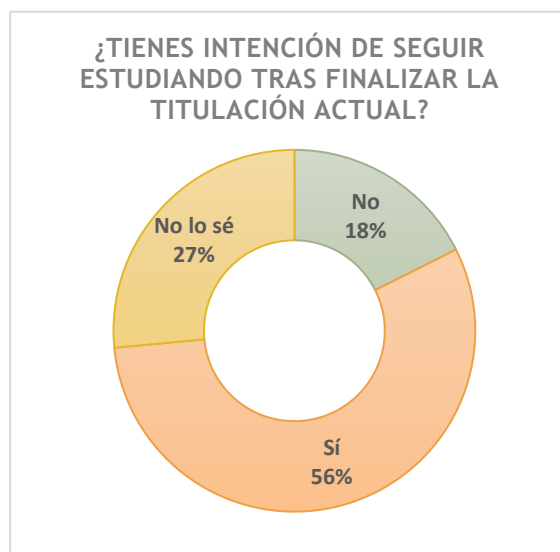
De ellos, la mayoría sigue cursando los mismos estudios (66,7%), mientras que el 29,4% ya los finalizó. Por último, casi el 4% han abandonado la universidad durante este periodo.

	Porcentaje
Siguen cursando la misma titulación	66,7%
Finalizaron la titulación	29,4%
Abandonaron los estudios	3,9%



De entre las personas que han abandonado los estudios, señalan como motivos principales las dificultades de conciliación con las obligaciones familiares y laborales, la complejidad de los estudios o la falta de satisfacción con los mismos.

De entre los que se han graduado, 11 no siguen estudiando y 4 están cursando un máster. Por su parte, entre aquellos que siguen estudiando, más de la mitad manifiestan su intención de seguir estudiando tras la graduación, especialmente estudios de máster.



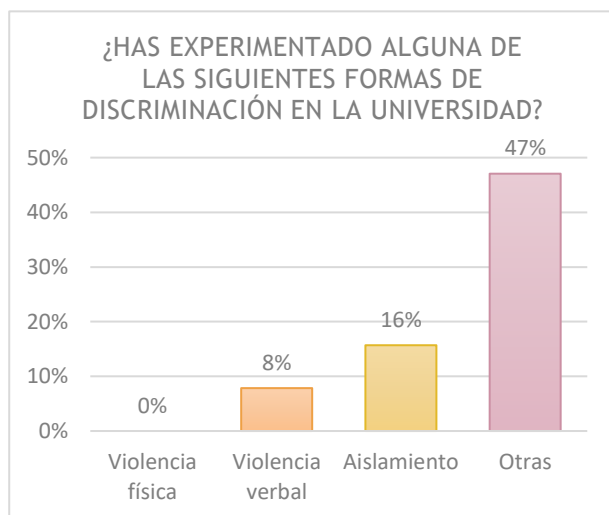
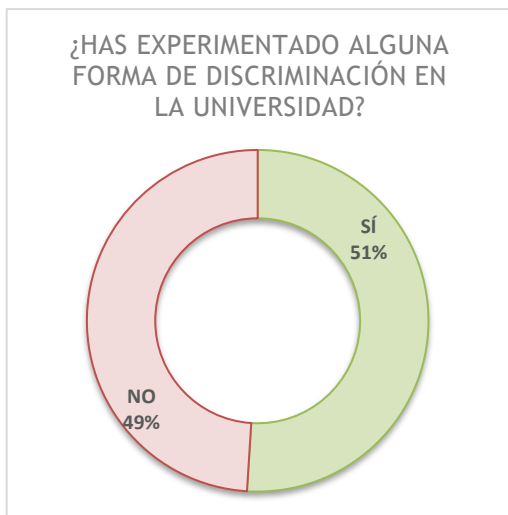
En sus respuestas, los 15 estudiantes que se han graduado durante este periodo señalan que su paso por la universidad ha supuesto cambios tanto en su vida laboral como familiar. Por una parte, el 80% señala que su paso por la universidad ha supuesto **cambios significativos en el ámbito laboral**. Así, la mayoría ocupan en la actualidad posiciones cualificadas, muchos de los cuales desarrollando tareas en el sector público relacionadas con la promoción de la comunidad gitana. En cuanto al ámbito familiar, el 60% considera que su paso por la universidad ha introducido **cambios significativos en su vida familiar**. La mayoría de ellos destacan los cambios en las perspectivas educativas de sus familias, cosa que se ha manifestado en más familiares que han accedido a la universidad y en una mejora de los resultados educativos de los miembros más jóvenes de la familia. Este aspecto se explora con mayor profundidad en el trabajo de campo cualitativo. Asimismo, destacan también cambios relacionados con la redefinición de los roles en el hogar.

En relación con los **apoyos recibidos**, destaca el apoyo de la familia, seguido de el apoyo de asociaciones y compañeros de clase. Por último, aparece también el apoyo recibido por parte del profesorado. Los resultados obtenidos mediante el trabajo de campo cualitativo permitieron profundizar más en este aspecto.

¿Cuáles han sido tus principales apoyos en tu paso por la universidad?

	Porcentaje
Familia	89,8%
Asociaciones	32,7%
Compañeros/as de clase	30,6%
Profesorado	18,4%
Otros	30,6%

Por último, el cuestionario de seguimiento exploró, en la misma línea que en el inicial, las **experiencias de discriminación** vividas en la universidad. En torno a la mitad de los encuestados señalan haber experimentado distintas formas de discriminación en la universidad, especialmente aislamiento. Al igual que en la primera vuelta, destaca el porcentaje que apunta haber sufrido otras formas de discriminación. En la subsiguiente pregunta abierta, casi todos ellos apuntan, por una parte, a la invisibilidad del pueblo gitano y, por otra, a la reproducción de imágenes estereotipadas, tanto por parte de los compañeros como por parte del profesorado. Así, manifiestan que cuando se introducen en clase contenidos sobre el pueblo gitano, por ejemplo, en el ámbito educativo o sanitario, se aportan visiones estereotipadas y alejados de la realidad actual de la comunidad.



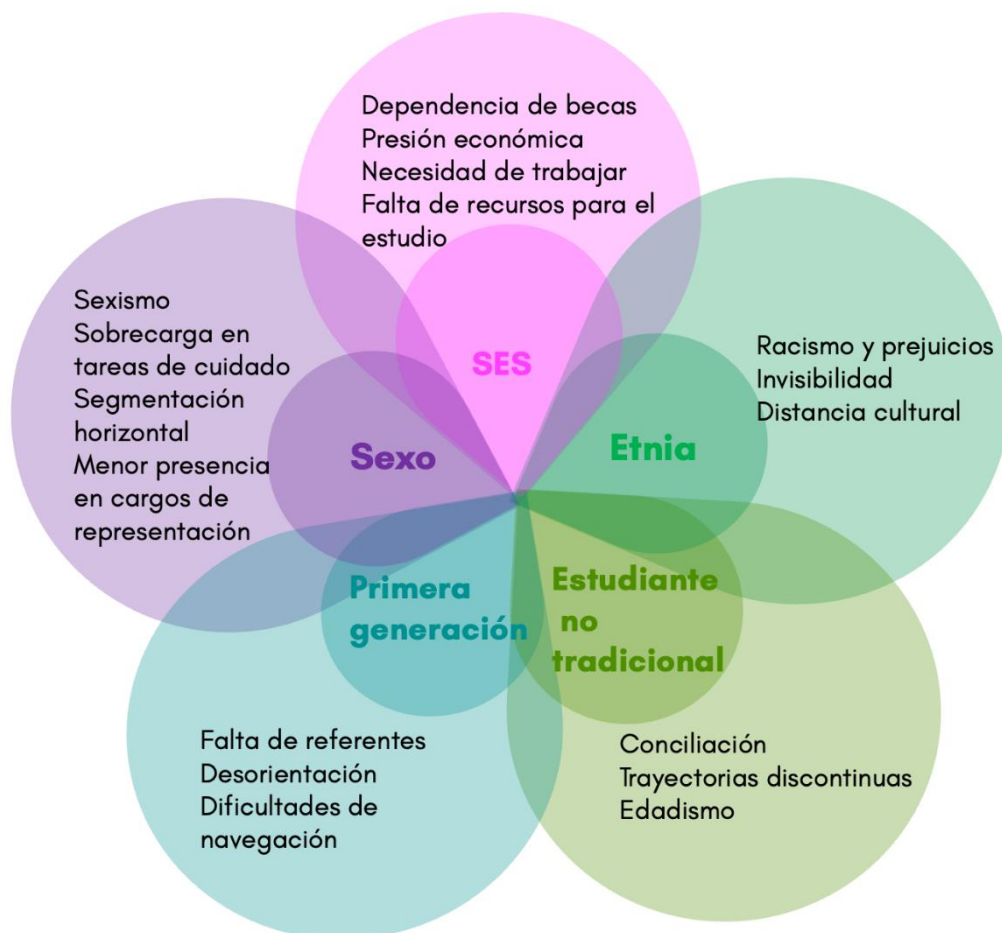
6. CONCLUSIONES

Las bajas tasas de graduación de la población gitana en las universidades españolas reflejan la necesidad urgente de estudiar las dificultades que afrontan, así como las acciones basadas en la evidencia que contribuyen a superarlas. En la actualidad, se están efectuando importantes esfuerzos en los niveles primario y secundario para aumentar la población gitana que accede a la educación superior (Brüggemann, 2014). Sin embargo, todos estos esfuerzos no serán completamente efectivos si una vez en la universidad no encuentran apoyo o mecanismos que mitiguen las dificultades a las que se enfrentan. En consecuencia, la promoción de acciones en todos los niveles educativos, no solo en los obligatorios, es necesaria para aumentar efectivamente las tasas de graduación universitaria de la población gitana.

Esta investigación ha identificado tres **perfiles** de estudiantes gitanos en la universidad española. Por una parte, tenemos estudiantes que se han incorporado a la universidad inmediatamente tras acabar la secundaria y cuya ocupación principal es estudiar, que serían los que denominamos estudiantes tradicionales. Por otra parte, tenemos estudiantes que también han accedido de forma temprana a la universidad justo al acabar la secundaria pero que compaginan los estudios con un trabajo a jornada completa. Estos forman parte del perfil que hemos denominado estudiantes no tradicionales, juntamente con aquellas personas que han accedido a la universidad a una edad adulta tras haber abandonado los estudios y que frecuentemente compaginan los estudios con otras responsabilidades laborales y/o familiares.

El estudio realizado muestra la **interseccionalidad** de diversos factores de desigualdad que recaen sobre estos estudiantes, cada uno de los cuales introduce barreras específicas. Es decir, a la discriminación étnica, se añaden las que tienen relación con el hecho de ser en su mayoría estudiantes de primera generación, estudiantes adultos con más frecuencia y de nivel socioeconómico bajo. Además, en el caso de las mujeres, se añade la discriminación por razón de sexo.

El siguiente esquema muestra la multiplicidad de barreras que se han identificado a lo largo del trabajo realizado:



Por una parte, como personas **pertenecientes a una minoría étnica**, experimentan invisibilidad y hacen frente al racismo y los prejuicios presentes en la comunidad universitaria. Esto, a su vez, deriva en una falta de identificación expresiva con la institución y aumenta la distancia cultural con la misma.

Por otra parte, debido a que son con mayor frecuencia **estudiantes no tradicionales**, se ven abocados a la necesidad de compaginar los estudios con obligaciones laborales y/o familiares. Relatan que la universidad es excesivamente rígida y está diseñada exclusivamente para estudiantes tradicionales, poniendo grandes dificultades para todo el que se sale de ese modelo. Asimismo, el hecho de tratarse de estudiantes que frecuentemente han tenido trayectorias educativas discontinuas introduce dificultades específicas que tienen que ver con lagunas formativas en algunos aspectos que han ido ganando importancia y quizás no lo eran tanto cuando ellos cursaron la educación obligatoria, como puede ser el inglés, las tecnologías o las técnicas de estudio.

Además, y en consonancia con el nivel educativo de la población gitana adulta en España, la mayoría de ellos son estudiantes de **primera generación**, es decir, son los primeros de su familia en alcanzar la universidad. Esto supone que con frecuencia carecen de referentes que puedan ayudarles con la desorientación y las dificultades de navegación en una institución que les es ajena. Las asociaciones y agrupaciones de estudiantes gitanos juegan un papel importante en este aspecto.

También en relación con la **posición socioeconómica** de la comunidad gitana en España, encontramos que muchos de ellos disponen de recursos materiales insuficientes. Esto se manifiesta en la dependencia de becas y en la necesidad de trabajar para sufragar los estudios. También se refleja en la insuficiencia de recursos para el estudio, como espacio de trabajo, buena conexión a internet y ordenador de uso propio, por ejemplo, aspectos que han sido de mayor relevancia los últimos años debido al desplazamiento a formatos online o híbridos a consecuencia de las medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia.

En las **mujeres** además se refleja una sobrecarga en cuanto a tareas del hogar y de cuidado, cosa que limita el tiempo disponible para dedicar al estudio. Los datos también reflejan la segregación horizontal, estando infrarrepresentadas en carreras técnicas y científicas, y una destacable menor participación en órganos y cargos de representación.

Esta multiplicidad de barreras, que tiene orígenes distintos, se acumulan en los estudiantes gitanos en mayor proporción que la media, debido a la situación de exclusión social en la que se encuentra esta comunidad. Según datos de la Fundación Secretariado Gitano (2016), tan sólo un 4% de los jóvenes gitanos alcanzan la universidad. Se trata de una cifra preocupante para una comunidad que representa el 2% de la población española. Así, es urgente adoptar medidas específicas que aborden cada una de estas barreras y contribuyan a revertir esta situación.

Este proyecto de investigación, integrará los resultados obtenidos en las distintas fases para formular recomendaciones basadas en la evidencia que puedan contribuir a este objetivo.



REFERENCIAS

Amador, J. (2016). La “Roma Response” al Modelo Reproductorista. *La Educación, Nuestra escalera para la Transformación Social. International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163.

Apple, M.W. y Beane, J.A. (1995). *Democratic Schools*. Virginia: ASCD -Association for Supervision & Curriculum Development.

Benson R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. y Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students’ stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.

Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25, 6, 439-452. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>

Center for Postsecondary Research (2019). NSSE (National Survey of Students’ Engagement) Modules. Recuperado de: https://nsse.indiana.edu/html/topical_module_participation.cfm [Consultado el 18 de marzo de 2019]

Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). *Percepción de la discriminación en España*. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3140_3159/3150/es3150mar.pdf [Consultado el 7 de abril de 2019]

CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Madrid: CIS. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencms/Archivos/Marginales/2660_2679/2664/e266400.html

Comisión Europea (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*, COM(2017) 247 final. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN> [Consultado el 16 de octubre de 2018]

Comisión Europea (2014). *Horizon 2020 in brief. The EU Framework Programme for Research & Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-79-33057-5. doi:10.2777/3719.

Comisión Europea. (2012). *What Works for Roma Inclusion: Policies and Model Approaches*. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/whatworksfor_romainclusion_en.pdf

Comisión Europea. (2011). *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*, COM (2011) 173. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_en.pdf

Comisión Europea. (2010). *Communication from the Commission, Europe 2020, a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

Consejo de Europa. (2011). *Conclusions, 24 June 2011*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/123075.pdf

Couper, M. (2011). The future of modes of data collection. *The Public Opinion Quarterly*, vol. 75, no. 5, 889-908.

Consejo de Europa. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.

Danvers, E. (2015). *Supporting Romani students in higher education*. Report of the project Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Recuperado de: <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=sussexheimreport-uk—final.pdf&site=41> [Consultado el 26 de febrero de 2019].

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Pub.

European Commission (2014). *Horizon 2020 in brief. The EU Framework Programme for Research & Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-79-33057-5. doi:10.2777/3719.

Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder (p. o. 1968).

Friedman, E. and Garaz, S. (2013). *Support of Roma in tertiary education and social cohesion*. En M. Miskovic (Ed.), *Roma education in Europe: Practices, policies and politics* (149-166). London: Routledge.

Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.

Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (MECD) - Servicio de Publicaciones.

Garaz, S., & Torotcoi, S. (2017). Increasing Access to Higher Education and the Reproduction of Social Inequalities: The Case of Roma University. *European Education*, 49(1), 10-35. doi: 10.1080/10564934.2017.1280334

Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, C. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1- 31.

Gómez, A., Racionero, S. & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.

Hottinger, J. & Rose, C. (2006). First-generation college students. In: Gohn, L. & Albin, G. (Eds.). *Understanding College Students Subpopulations*. NASPA: Student Affairs Administrations Office, pp. 115-130.

Ibáñez, J. (1992). *Sociología*. In R. Reyes (Ed.) *Las Ciencias Sociales en España: Historia inmediata, crítica y perspectivas*, Tomo 1]. Madrid: Editorial Complutense.

Kundu, A.; Elcott, D.; Foldy, E. y Winer, A. (2020). Perseverance despite the perception of threat and marginalization: Students' high grit in grad school and implications for equity, diversity and inclusion in higher education. *Journal for the Study of Postsecondary and tertiary education*, vol. 5, 125-144. <https://doi.org/10.28945/4555>

Laparra, M. (Coord.) (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la población gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/11/95/1.8-LG-1007944_Situacion_social_y_tendencias_de_cambio_en_la_Comunidad_Gitana.pdf

Longwell-Grice, R.; Zervas, N.; Mullins, K. & Serrata, W. (2016). The First Ones: Three Studies on First-generation College Students. *NACADA Journal*, vol. 36(2), pp. 34-46. [Consultado el 23 de noviembre de 2018]

Márquez, J.L. y Ordaz, M. (2014). *Caracterización psicopedagógica del estudiante universitario. Cuestionario para el ingreso*. Congreso Universidad. Vol. III, No. 2, 1-14, ISSN: 2306-918X.

Matache, M. (2017). Biased elites, unfit policies: Reflections on the lacunae of Roma integration strategies. *Eur. Rev.* 25, 588-607.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad (2019). *Datos y estadísticas del sistema universitario español – Publicación 2018-2019*. Recuperado de: <https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadísticas/datos-y-cifras-SUE-2018-19.pdf> [Consultado el 18 de febrero de 2020]

MSPSI, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: MSPSI.

MSSSI, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Informes, estudios e investigación: Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

OBERAXE, Secretaría General de Inmigración y Emigración. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2011). *Estrategia integral contra el racismo, la discriminación*

racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Open Society Institute (OSI). (2009). *10 Goals for Improving Access to Education for Roma*; EU Monitoring and Advocacy Program Education Support Program Roma Initiatives: Brussels, Belgium, 1-16.

Padilla Carmona, T., González-Monteagudo, J., Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211.

Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education, COM(2017) 247 final. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>

Pelco, L.; Ball, C. & Lockeman, K. (2014). Student Growth from Service Learning: A Comparison of First-Generation and Non-First-Generation College Students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 18, n. 2, 49-66.

Pérez, A. (2010). Programa de apoyo a estudios medios y superiores de la FSG. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 55, 47-49.

Revenga, A.; Ringold, D.; Martin, T. (2002). *Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe*. Washington, D.C.: World Bank.

Rose, P., & Dyer, C. (2008). *Chronic Poverty and Education: A Review of Literature Background Paper*. Manchester: Chronic Poverty Research Centre.

Ruiz Olabuénaga, J. I., y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Saenz, V.; Hurtado, S.; Barrera, D.; Wolf, D. & Yeung, F. (2007). *First in my Family: A profile of first-generation college students at four-year institutions since 1971*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Salamońska, J. y Czeranowska, O. (2018). How to research multiple migrants? Introducing web-based respondent-driven sampling survey, *CMR Working Papers*, No. 110/168, University of Warsaw, Centre of Migration Research (CMR), Warsaw

Salgado-Orellana, N., de Luna, E. B., y Sanchez-Nunez, C. A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12). doi: 10.3390/su11123238

Sánchez, M. et al. (2005). *Estudi de la Població Gitana a Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, Departament de Benestar Social i Família, Generalitat de Catalunya.

Schanze J.-L. & Zins S. (2019). Undercoverage of the elderly institutionalized population: The risk of biased estimates and the potentials of weighting. *Survey Methods: Insights from the Field*. Recuperado de: <https://surveyinsights.org/?p=11275> [Consultado del 11 de marzo de 2019]

Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.

Sordé, T.; Flecha, R. & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: Una identidad global sin territorio. *Scripta Nova*. 27, 427 (3).

Students for Education Reform (2017). *First Generation College Survey*. Recuperado de: https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/sfer/pages/5254/attachments/original/1494530447/FGCS_Poll_5-11-17.pdf?1494530447 [Consultado el 18 de marzo de 2019]

Times Higher Education – World University Rankings (2018). *Student Experience Survey – Methodology*. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/student-experience-survey-2018-methodology> [Consultado el 18 de marzo de 2019]

US Department of Education – National Center for Education Statistics (2020). *Trends in Nontraditional Student Enrollment*. Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs/web/97578f.asp> [Consultado el 13 de febrero de 2020]